

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2018

Michaela Zdrubecká

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Práce s knihou v mateřské škole formou nedokončených příběhů

Working with the book in kindergarten by unfinished stories

Michaela Zdrubecká

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Práce s knihou v mateřské škole formou nedokončených příběhů potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 20.4. 2018

Touto cestou bych moc ráda poděkovala paní doktorce Laufkové, která mi po celou dobu mé práce byla obrovskou oporou a vždy ochotně se vším poradila a pomohla, i když vím, že její časové možnosti jsou dost omezené. Vždy si našla čas, mnohdy i v noci, proto má u mě obrovský obdiv. Dále bych chtěla poděkovat ochotným a milým knihovnicím Pedagogické knihovny J. A. Komenského, kdykoliv jsem potřebovala pomoci něco vyhledat, ochotně pomohly.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se orientuje na práci s knihou formou nedokončených příběhů. Jejím cílem bylo popsat možnosti práce s knihou se zaměřením na metodu práce s knihou formou nedokončených příběhů, a zjistit, jaké dovednosti se učí děti předškolního věku při této metodě a k jakým posunům v předčtenářských dovednostech u nich dochází.

Teoretická část se věnuje tématům práce s knihou v mateřské škole, čtenářským strategiím, rozvoji jazykových dovedností dětí předškolního věku, porozumění předčítanému textu a rozvoji fantazie.

K naplnění cílů byla použita metoda longitudinálního pozorování a strukturovaného rozhovoru. Z výsledků je patrné, že děti začaly spontánně projevovat větší zájem o knihy a písmena; objevovaly nové možnosti a varianty řešení problémů, byly schopné udělat si svůj názor a vyjádřit ho; obecně se zlepšily jejich vyjadřovací schopnosti a rozšíření slovní zásoby. Při realizaci lekcí bylo zřejmé, že děti nejvíce bavila aktivita po dokončování příběhů, a to jejich dramatizace. Tou docházelo k většímu porozumění textu. Stejně tak bylo ověřeno, jak je pro děti užitečné dopřát jim dostatek prostoru k volné hře.

Inspiraci na to, jak pracovat s knihou s dětmi předškolního věku, konkrétně formou nedokončených příběhů, zde mohou najít nejen učitelé mateřských škol, ale i rodiče dětí předškolního věku.

KLÍČOVÁ SLOVA

příběh, pohádka, vyprávění, práce s knihou, nedokončený příběh, řeč, předpoklad ke čtení, čtenářská pregramotnost, fantazie

ABSTRACT

The bachelor thesis is attending to work with a book by unfinished stories. One of the main purpose of the work was to find out, what is especially possibly improving in children's activities, where can children move and how effectively work with children. To fill the targets there were used methods of continuous observation and structured interview. You can find here an inspiration for parents of preschool children as well as for teachers in kindergarten.

In the theoretical part of the work, you can get to know some facts about reading preliteracy, which are used mainly in higher level of education, but they are easily exploitable in kindergarten too. Further we obtained to get to know information about speech and overall about language skills, which are evolved by literacy activities. There can't be missed basic information about phantasy neither, which is so close to finish stories.

There will be adduced examples of working with the book by unfinished stories in practical part and how concrete were improved childish skills. There is a possibility to look through childish phantasy, and maybe we could get to know direction of childish minds.

KEYWORDS

story, fairytale, storytelling, working with the book, prereading skills, preliteracy, fantasy

Obsah

Obsah.....	4
I TEORETICKÁ ČÁST	7
1 Práce s knihou v mateřské škole	7
1.1 Metody práce s knihou v mateřské škole	8
1.2 Jak a co číst dětem.....	11
2 Mateřská škola a její úloha v rozvoji předčtenářských a vyjadřovacích dovednostech	14
2.1 Čtenářská pregramotnost – definice a její rozvoj v mateřské škole	14
2.1.1 Vymezení pojmu čtenářská pregramotnost v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání	16
2.2 Čtenářské strategie	19
2.2.1 Čtení s předvídaním	21
3 Řeč	25
3.1 Gramatická stránka řeči.....	26
3.2 Vyjadřování.....	28
3.2.1 Aktivní slovní zásoba.....	28
3.2.2 Narativní kompetence	29
3.3 Porozumění	32
4 Dětská fantazie.....	34
II PRAKTICKÁ ČÁST	36
5 Cíl výzkumu	36
6 Metodologie výzkumu	37
6.1 Výzkumné otázky.....	37
6.2 Charakteristika výzkumného souboru	37
6.2.1 Chlapec J.....	38
6.2.2 Dívka S.....	39

6.2.3	Dívka M	39
6.2.4	Dívka L	40
6.3	Metody výzkumu	40
7	Lekce zaměřené na metodu práce s knihou formou nedokončených příběhů.....	43
7.1	Lekce 1: Kosprd a Telecí	44
7.2	Lekce 2: Jak krtek potkal čerta.....	46
7.3	Lekce 3: Vztekla kočka	49
7.4	Lekce 4: Mimoni	52
7.5	Lekce 5: Kamil neumí létat.....	55
8	Shrnutí výsledků a jejich interpretace	58
8.1	Limity výzkumu	67
9	Závěr	68
10	Doslov	72
	Seznam použitých informačních zdrojů	73
	Zdrojová literatura k jednotlivým lekcím, které jsou prezentovány v praktické části	76
11	Přílohy.....	78
11.1	Přílohy 1: Rozhovory s rodiči dětí	78
11.2	Přílohy 2: Zdrojové texty pro dokončování příběhů	81
2.1	Kosprd a Telecí.....	81
2.2	Jak krtek potkal čerta	82
2.3	Vztekla kočka	82
2.4	Mimoni Sněží	85
2.5	Kamil neumí létat	94

Úvod a cíl práce

Úvodem bych ráda sdělila, že k nedokončeným příběhům jsem došla oklikou. Prvotní impuls a střed mého zájmu byla dětská fantazie, která mě vždy fascinovala. Dětská fantazie v sobě skrývá cosi tajemného a těžko uchopitelného a my dospělí se k ní už nikdy nepřiblížíme. Dlouho jsem přemýšlela, z jakého hlediska bych toto mnou líbivé téma mohla uchopit. Mé myšlenky primárně směřovaly k psychologickému pojetí, postupem času jsem si to však rozmyslela. Nakonec mi do sebe vše zapadlo, když jsem si vzpomněla na velmi zajímavé přednášky a semináře paní doktorky Laufkové, kdy jsem se, mimo jiných potřebných informací, poprvé dozvěděla o něčem, jako je metoda práce s knihou formou nedokončených příběhů, které přímo vybízejí k fantazírování.

Z těchto důvodů zahrnuje tato bakalářská práce nejen kapitoly věnující se práci s knihou, úlohou mateřské školy v rozvoji čtenářství dětí a rozvoji jejich komunikačních kompetencí, ale také kapitolu nesoucí název právě: „Dětská fantazie.“ Tato kapitola je nezbytná k ucelenějšímu pohledu na výzkum týkající se čtenářské pregramotnosti, konkrétně k rozvoji čtenářské strategie předvídání.

Cílem práce je popsat možnosti práce s knihou se zaměřením na metodu práce s knihou formou nedokončených příběhů a zjistit, jaké dovednosti se učí děti předškolního věku při této metodě a k jakým posunům v předčtenářských dovednostech u nich dochází.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Práce s knihou v mateřské škole

Učitelky mateřských škol mají v současné době nelehkou úlohu. Z různých zdrojů na ně působí tlak, že dnešní děti a dospívající málo čtou, kdy se to často bere jako chyba učitelky, avšak občas se opomíná fakt, že velmi důležité je zázemí a vzor, ve kterém dítě vyrůstá. Nicméně od učitelek mateřských škol se očekává, že děti dokážou správně motivovat tak, aby si děti postupně utvořily ke knihám pozitivní vztah, který je poté klíčový v dalších oblastech vzdělávání a pro celoživotní učení.

Podle Prázové a kol. (2014) tři děti z pěti čtení knih baví, pouze 7 % vůbec nebaví. Na to, že dnešní patnáctiletí nečtou, upozorňoval například mezinárodní výzkum PISA¹ (2009), podle kterého čtvrtina patnáctiletých neumí číst, resp. číst s porozuměním. Mezinárodní výzkumy PIRLS i PISA v posledních letech jsou sice pozitivnější, ale přesto se ukazuje, že v čtenářství dětí a náctiletých máme ještě rezervy.

Trávníček (2011, s. 144) píše, že: „*mladší generace učitelů sama nečte, a nemůže tak směřovat své žáky*“. Zároveň však vyjadřuje pochybnost, že je tomu tak skutečně. Ano, mladší učitelé možná nečtou tolik knih, ale mnohem víc čtou příspěvky na internetu a dalších médiích.

Podle Eurobarometru z roku 2007 se Česká republika nachází na špičce ve čtení knih v Evropské unii – lepšími čtenáři než my jsou Nizozemí, Švédsko a Dánsko, na stejné úrovni je Velká Británie a spolu s námi se drží ve špičce i Slovensko (Trávníček, 2014).

Existují různé způsoby, jak děti „navést“ na cestu pozitivního vztahu ke čtenářství. Mnoho mateřských škol se zapojuje do různých celostátních projektů, jako jsou např. „Celé Česko čte dětem“, kdy dětem v MŠ čteme každý den dvacet minut nebo třeba oblíbená „Noc s Andersenem“, kdy děti přespí v MŠ a učitelky jim čtou či vypráví příběhy. Dalšími čtenářskými „lákadly“ pro děti jsou například čtenářské koutky, kde by mělo dítě mít

¹ PISA (Programme for International Student Assessment) je mezinárodní šetření úrovně gramotnosti patnáctiletých žáků (dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA>, 21. 3. 2018).

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) je mezinárodní šetření, které testuje čtenářskou gramotnost u dětí 4. tříd základních škol (dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS>, 21.3.2018).

možnost v klidu si prohlížet vhodně nabízené knihy. Z mé zkušenosti tyto koutky děti v mateřské škole hojně využívají. Vhodné jsou samozřejmě i návštěvy knihoven a v neposlední řadě zde máme i čtenářské strategie, které se snaží děti aktivně zapojovat do tajů pohádek a příběhů. Právě čtenářským strategiím zde bude věnována celá kapitola, protože dokončování příběhů souvisí s jednou ze čtenářských strategií.

Oprailová (1987, s. 8) definuje specifickou součást práce s knihou na mateřské škole jako: „*složku (kterou bychom mohli nazvat mimoumělecká), která představuje přednesové, vyjadřovací a tvořivě estetické činnosti dětí, jež na práci s uměleckým textem bezprostředně navazují. Nejde jenom o to naučit se básničku, nejde o to zdramatizovat pohádku, jde o to vést k tvořivě estetickým činnostem a prožitkům. Patří sem přednes, esteticky zaměřené vyprávění, dialogizace, dokončování příběhu, ale patří sem i spontánní slovesná, výtvarná, i hudební tvorba a dramatizace.*“

Hliněnská (2017) uvádí rozdělení literárních činností v mateřské škole na dva směry, které od sebe nejsou plně oddělit, protože se navzájem ovlivňují: 1) výchova literaturou a 2) výchova k literatuře. V prvním ze směrů pomáhá učitelka dítěti orientovat se lépe ve světě skrze literaturu. Dítě si může brát příklad z jednání jednotlivých hrdinů, a utvářet si tak některé z hodnot. Ve druhém případě (výchova k literatuře): „*se jedná o cílené formování vztahu dítěte ke knize, k literatuře obecně a zároveň k jeho celoživotnímu vzdělávání*“ (Strnadová, 1989, s. 14). Hliněnská (2017, s. 60) zmiňuje metody, které se v tomto směru využívají: *předčítání, vyprávění, recitace, prohlížení obrázků, čtení textu pod obrázky a vyprávění o nich, dramatizace příběhy, výtvarné vyjádření dějových situací a další. Vše se má dělat systematicky a brát na zřetel stanovené cíle* (In Strnadová, 1989).

1.1 Metody práce s knihou v mateřské škole

V pedagogické praxi nacházíme velké využití v různých metodách. Tyto metody slouží jako podpora vzdělávacího působení, a tím se vztahují ke vzdělávacím procesům. Jejich společnými znaky by měly být prožitkovost a aktivnost, které jsou vzájemně propojené, a navzájem se tak ovlivňují. Tyto znaky dále vedou k vnitřní motivaci dítěte, která by měla být pro učitelku mateřské školy stěžejní. Neméně důležitou součástí kvalitních metod by měla být i podpora tvořivosti, která je u dětí předškolního věku originální a může

se stát, že některé učitelky bez pochopení k dětským proměnám reality mohou svým usměrňováním děti neblaze ovlivnit (Kořátková, 2013).

Kořátková (2013, s. 55) považuje metody práce s textem, jako: „*součástí metod slovních, názorných, ale i dramaticko-inscenačních*,“ kde vyzdvihuje význam pro čtenářskou pregramotnost. Dále rozděluje práci s textem na práci s textem se základem v reálných informacích a práci s textem uměleckého zaměření. Přičemž při práci s textem se základem v reálných informacích děti pracují s dětskými encyklopediemi a snaží se vyhledávat různé věci podle konkrétního zadání učitelky MŠ. Při této aktivitě děti využívají především obrazových materiálů. Práce s textem uměleckého zaměření představuje práci např. s básněmi, pohádkami, příběhy, při nichž si děti rozšiřují slovní zásobu, a aktivizuje se mozek, mj. sem patří i dokončování příběhů.

Jak pracovat s knihou v mateřské škole podle Tomáškové (2015):

- Pravidelnost – podle Tomáškové by dětem učitelky v MŠ měly číst každý den a to nejen před spaním, kdy nejsou děti aktivně zapojeny a mnozí si nevyslechnou ani celý příběh, protože usnou, ale i během řízené činnosti.
- Nahrávky a audio knížky by se měly využívat jen výjimečně pro zpestření.
- Učitelka by měla dětem vysvětlovat náročná slova při čtení.
- Děti by měly mít svou knihovničku s klidným čtecím koutkem, v dětské knihovničce by měl být zastoupen každý dětský žánr.
- Návštěva knihkupectví a knihovny – společné půjčování, prohlížení, diskutování a vyhledávání knih podle určitého kritéria.
- Vést děti ke správnému zacházení s knihou.
- Naučit děti předvídat, nechat je dokončit příběh a poté jim přečíst konec.
- Naučit děti přemýšlet o textu, vyjadřovat vlastní názory a představy o ději a hrdinech.
- Děti by se měly dozvědět, kdo je autor a kdo ilustrátor.
- Výroba čtenářského deníku – společně tak shromažďovat přečtené knihy a postřehy z nich, porovnávat a hodnotit přečtené knihy.
- Společné čtení s rodiči, či dětmi ze základních škol.
- Výroba leporela, či knihy – dobře promyslet, o čem bude.
- Dramatizace pohádek – každé dítě by mělo mít roli.

- Dát dětem prostor k vymýšlení vlastních příběhů či obměňovat staré příběhy

Pozn.: Během výzkumu této bakalářské práce, byly děti pravidelně zvyklé tento prostor dostávat.

Podle Mertina (2010, s. 70) můžeme doplnit navíc např. tyto aktivity s knihou:

- „Hodiny volného čtení („celá třída čte“ knížky a časopisy).
- Herní a předčítací odpolední zaměstnání.
- Děti si přinesou svou oblíbenou knihu, učitelka si přinese oblíbenou knihu z dětství.
- Informace pro rodiče o knížkách, které se ve školce čtou.
- Luštění úkolů v časopisech, novinách.
- Knižní dárky u příležitostí narozenin, konce školního roku, odchodu z mateřské školy.
- Besedy se spisovateli, ilustrátory.
- Seznámit děti s principem čtení (slovo má zástupnou roli).

Lepilová (2014, s. 135) ještě předestírá, že každá práce s textem sebou nese určité otázky, které by si měl učitel při literární činnosti pokládat: „*Proč jsme četli? Kdy můžeme číst? Co je přiměřené věku? Jak se co nejlépe textu přiblížíme?*“

Podle Lepilové (2014) můžeme doplnit ještě tyto tipy, jak správně pracovat s knihou nebo čeho se naopak vyvarovat:

- Neměli bychom dětem číst příběhy na pokračování před spaním.
- Zájem čtenáře – knihy by měly být vybírány cíleně, podle aktuálních zájmů a schopností konkrétních dětí.
- Nechat děti převyprávět text pohádky.
- Příprava dětí na jejich vlastní monolog – jedná se o vystihnoutí hlavních postupných linek děje, zde je důležitá paměť a porozumění dítěte.

Pozn.: I toto se týká praktické části bakalářské práce. Děti uvažovaly o ději příběhu, musely mu nejprve porozumět, poté si z něho něco zapamatovat a na základě toho, co jim utkvělo v hlavě, tvořily vlastní monology (s menší dopomocí ve formě otázek z mé strany či povzbuzením).

Z různých zdrojů tedy vyplývá, že práce s knihou zastupuje integrující poslání, které by mělo zahrnovat rozmanité činnosti týkající se knihy, tedy nejen samotné čtení, ale

i všechny ty „věci okolo“, které motivují a zprostředkovávají dětem lepší představu o tom, co že jsou knížky, k čemu slouží a co se z nich mohou dozvědět. Tyto aktivity vedou i ke stmelování kolektivu a děti si už v tomto věku mohou osvojit návyk – sdílet svou radost, nadšení, ale i překvapení z jednotlivých knih s ostatními. Právě sdílení svých dojmů z četby je nesmírně důležité, protože mnohdy společným sdílením můžeme dojít ke smyslu čteného či předčítaného textu.

Každopádně je nutno zde podotknout, že všechny tyto metody a návody, jak pracovat s knihou, se rozhodně nevyužívají najednou. Je dobré si vždy uvědomit, co konkrétního je potřeba u dětí rozvíjet, k tomu zvolit vhodnou knihu i aktivitu. Těchto metod existuje velké množství a učitelka sama podle své uvážlivosti a znalosti své třídy zahrnuje různé metody práce s knihou, které mohou být součástí i dlouhodobějšího projektu. Samozřejmě zde závisí i na fantazii učitelky MŠ.

1.2 Jak a co číst dětem

Po roce 1989 se velice rozvolnil knižní trh. Malý a Nešpor (2015) uvádí, že se oproti období do roku 1989 počet nakladatelství zestonásobil. Masivně se začala objevovat nekvalitní překladová literatura. Kvantita a uvolnění s sebou přineslo tedy i pokles kvality. Současná produkce se totiž řídí zejména požadavky knižního trhu. Malý a Nešpor (2015, s. 82) rovněž upozorňují, že: „liberalizace knižního trhu byla spojena s komercializací, devalvací uměleckých hodnot a konvencionalizací, s nadprodukcí triviálního, antikvariátního a brakového čtiva i s projevy obchodní a redakční neseřídnosti“. Ukázalo se tak, že chybí kritéria výběru kvalitních knih – pro dospělé i děti. K orientaci na současném knižním trhu v oblasti dětské literatury významně přispěly soutěže, zejména Zlatá stuha, Nejkrásnější česká kniha vyhlášená Památkem národního písemnictví a mediálně atraktivní Magnesia Litera. (Malý a Nešpor, 2015) Nominovanými knihami jsem se částečně inspirovala při výběru knih pro účely praktické části práce (např. *Kosprda a Telecí* Evy Papouškové či *O čertovi* – kniha oceňovaného autora Pavla Čecha).

Právě kvalita zvolené literatury, jazyková úroveň, úroveň jejího grafického zpracování, ilustrací, ale také téma je velice důležitá. Každé dítě je jiné, tedy i každé dítě

zaujmeme jiným typem knihy, proto bychom měli vybírat především podle zájmů jednotlivých dětí, abychom je co nejvíce zaujaly. Zároveň bychom se měli vyvarovat výběru knih s kýčovitými ilustracemi a jednoduchými tématy. K tomu, abychom věděli, jak děti zaujmout při čtenářských činnostech, je potřeba vědět ale i to, jak správně číst, tedy nejen co čteme, ale také jak. K tomu Gebhartová (2011, s. 151) o rozhovorech nad knihou uvádí: *„Rozhovory nad knihou jsou nejvhodnějším způsobem, jak děti hlouběji zaujmout pro téma knihy. Na rozdíl od besedy o knize, která představuje kolektivní formu práce se všemi dětmi, při rozhovoru pracujeme s menší zainteresovanou skupinkou nebo i jednotlivcem. Při této formě se děti také méně ostýchají, takže se víc ptají a dokážou se iniciativněji zapojit do doplňujících úkolů.“*

Chaloupka (1982, s. 117) píše: *„o leporelech (vedle nich omalovánky a vystřihovánky, prostorové knížky, knížky – hračky apod.), jako o hlavním zdroji literatury pro předškolní děti. Dále sem patří jednoduché příběhy ze života a povídky se zvířecím hrdinou, říkadla různého druhu a hádanky (In Poliak a Klátik, 1963). Důležité jsou obrazové knihy, dětské verše, a veršované epické příběhy, také jednoduché pohádky s dějově sevřenými situacemi bez velkých proměn (In Bamberger, 1965).“* Uvádí i další autory, jako Fisherovou, Skrobiszewskou a Plcha, všichni se shodují, že by příběhy měly vycházet z prostředí dítěte.

V neposlední řadě je téměř nutné vědět, jak pracovat s celkem knihy jako takové. Gebhartová (2011) poukazuje na to, že číst dětem z okopírovaného listu papíru není vhodné. Je nesporné, že kniha, která obsahuje ilustrace, děti zaujme daleko více. Pokud nemáme knihu k dispozici ani v knihovně, je mnohem lepší pohádku převyprávět než ji jen číst z papíru. Práce s celkem knihy je však důležitá jakožto příprava na pozdější čtenářské návyky – např. čtení zleva doprava, nácvik toho, jak správně listovat knížkou, kam umístit záložku, kde najít začátek, konec i obsah, kterak umístit knihu na své místo do police a zase ji nalézt. Děti se snažíme vést k postupnému naslouchání s porozuměním, k celoživotnímu čtenářství, základnímu literárnímu vzdělávání, a to prostřednictvím výběru motivačních textů k práci s celkem knihy. To znamená, že vybíráme vhodná témata z různých knih tak, jak se nám právě hodí do plánované činnosti. Nesmíme ale zapomínat, že děti by to mělo také bavit. Tímto procesem můžeme děti dovést ke kulturní gramotnosti. Kromě kýžených

cílů můžeme s knihou pracovat i naopak, jako s motivační pomůckou pro jiné činnosti, protože kniha má integrující poslání.

Tuháčková (2010, s. 23) uvádí v časopise Kritické listy několik zásad pro čtení s dětmi:

- „*Budme s nimi, ne vedle nich.*“ Text, který čteme dětem, bychom měli citlivě vnímat a užívat si ho s dítětem naplno, v opačném případě to dítě může vycítit a nebavilo by to nikoho ze zúčastněných.
- „*Udělejme si pohodlí.*“ Dospělého by u čtení neměly bolet záda, jinak to dítě opět může vycítit a cítilo by vinu.
- „*Vybírejme texty, které nám připadají dobré. Hledejme texty nové.*“ Sami si díky dětem rozšiřujeme obzory o knihy, které se můžou líbit i nám.
- „*Přizpůsobujme texty nám a našim posluchačům.*“ Můžeme si dovolit vynechávat části textů, které se nám nehodí, nebo nelíbí, či je jinak poupravit.

Zajímavý nápad zmiňuje Tuháčková (2010), a sice že příběhy se dají také malovat. Vhodné jsou krátké příběhy ze života, ale i fantazijní. Zároveň s vyprávěním jednoduše kreslíme děj, dítě to z něj chápe a nemusíme mít ani výtvarnické vlohy. Tento způsob vyprávění shledala u svých dětí jako velmi oblíbený, a přitom vede děti k porozumění textu.

2 Mateřská škola a její úloha v rozvoji předčtenářských a vyjadřovacích dovednostech

V první řadě bychom si měli uvědomit důležitost literární výchovy, která např. podle Gebhartové (1987) zastává i výchovně estetickou roli, kdy umění je pro předškolní dítě přirozenou potřebou. Za druhé musíme brát v potaz, že pro naši sledovanou věkovou kategorii představuje kniha hračku. Vztah ke knize ve smyslu pochopit slova a obrázky vzniká postupně, navíc zde nejde jen o mechanické chápání, ale také o city. V předškolním věku se u dítěte utváří základy osobnosti, mj. jestli v dospělosti bude schopno lásky – tady mohou knihy sehrávat nenahraditelnou roli, protože ukazují různé lidské hodnoty (opět se ukazuje důležitost vhodného výběru knihy).

2.1 Čtenářská pregramotnost – definice a její rozvoj v mateřské škole

Dítě se přirozeně setkává s textem prostřednictvím různých nápisů, letáků, knih, nebo když si opatřující osoba čte příbalový leták k lékům atd. Z toho vyplývá, že dítě musí mít zákonitě nějakou vlastní představu o tom, co že to ta maminka/tatínek/babička/dědeček dělají, proč si babička vždycky nasadí brýle a potom na chvílku nemluví nebo naopak říká příběh, který si poté může představovat, aniž by se stal. V těchto chvílích děti často zatouží záhadné znaky také dovést přečíst, jinými slovy – touží se vyrovnat dospělému. Mareš (2007) poukazuje na zjištění, že průměrné předškolní dítě smýšlí o textu ve třech rovinách:

- Díky čtení získává člověk informace.
- Text je rozdělený na nějaké části.
- Zná směry čtení, které u nás používáme. (In Gavora, Krčmáriková, 1998; Owen, Pumfrey, 1995 aj.)

Ať mají děti myšlenky ohledně textu jakékoliv, můžeme zde mluvit už o čtenářské pregramotnosti, která je tak důležitá pro další vývoj gramotnosti. „*Za čtenářskou pregramotnost považujeme soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy. Jedná se o komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech.*“ (In Kucharská, 2014, s. 40)

Známý je ale také termín předčtenářská gramotnost, který ovšem autorky nepovažují za tak přesný jako čtenářská pregramotnost. Jedním z důvodů je světové označení pro předškolní vzdělávání ISCED 0 – u nás přeloženo jako preprimární vzdělávání, proto je lepší pregramotnost. Dále proto, že v předškolním věku ještě nemůžeme mluvit o gramotnosti.

Stejně jako máme definované různé vývojové fáze člověka ať už podle Piageta, či Eriksona, tak se vyvíjí také gramotnost. Podle Kucharské (2014) má gramotnost také určité vývojové fáze a první z nich je právě pregramotnost (In Helus, 2012). Mohou do ní patřit tzv. předčtenářské a předpisatelské dovednosti, které dítě uskutečňuje svou činností („preliteracy activities“) buď spontánně, nebo vzdělávacím programem v mateřské škole (např. práce s knihou). Patří sem jazykové, kognitivní, a percepčně motorické dovednosti, ale i emočně – postojová složka, která bývá někdy opomíjena. Podle Kucharské (2014, s. 35) umožňuje tato složka „*vlastní aktivizaci jedince a pochopení smysluplnosti čtení a psaní*.“

Kucharská (2014) předkládá jako další prvek, který můžeme ve čtenářské pregramotnosti pozorovat, tzv. „preliteracy skills“, v překladu opět tedy předčtenářské dovednosti, ale u nás se používá spíše – „předpoklady ke čtení“, mezi něž řadíme jazykové, kognitivní a percepčně-motorické schopnosti, ale i určitou emoční vyzrálost a postoje, které jsou poté důležité k vlastnímu zapojení a hodnocení posluchače příběhu (tedy předškolního dítěte). Prázová a kol. (2014) na základě svého výzkumu čtenářství dětí doporučuje: dbát na včasné rozvíjení čtenářských dovedností dětí, se základy začít již na úrovni MŠ – protože čtenářské dovednosti jsou základním předpokladem kladného vztahu ke knížkám. Dále podporovat společné čtení dětí a rodičů již na úrovni předškolního vzdělávání, zaměřit se zejména na děti z rodin s nižším vzděláním a nižším socioekonomickým statusem, a dbát na zvýšenou pozornost dětí z neúplných rodin.

Kromě osobnostních předpokladů ke čtení je velmi důležitý také další faktor, a to vliv dospělého, jak zmiňuje Kucharská (2014). Dospělý v podstatě provází dítě světem knížek nenuceným způsobem, je to způsob, který se liší od toho školního, protože dítě dostává spíše nepřímé podněty, než že by bylo vyučováno.

Faktor dospělého je tu také proto, že dospělý je pro děti vzorem – Prázová a kol. (2014) zjistila, že na frekvenci čtení dětí má pozitivní vliv vzdělání dospělých členů domácnosti. V souladu s výsledky výzkumu čtenářství dospělé populace také výsledky

našeho výzkumu ukazují, že ženy – **matky jsou intenzivnější čtenářky než muži (tátové)**, čtou častěji knížky, navštěvují častěji knihovny jak samy, tak i s dětmi a významně častěji než otcové se také podílejí na předčítání dětem v předškolním věku. Děti samy si tento rozdíl v přístupu k četbě knížek mezi mámou a tátou uvědomují, viz jejich odpovědi na otázku, zda rodiče čtou.

- Denně se dostane ke čtení 22 % matek, zatímco otců pouze 9 %, obdobně přečte alespoň jednu knihu za měsíc 45 % a žen a pouze 24 % mužů.
- Celkově má velký vliv na dětské čtenářství vzdělání rodičů, téměř na všechny dílčí oblasti rozvoje dětského čtenářství má vzdělání rodičů pozitivní příklad.
- Velký rozdíl je především mezi rodiči, kde má maturitu alespoň jeden z rodičů a kde ji nemá ani jeden z rodičů. Například pouze 8 % dětí velice baví čtení, pokud nejvzdělanější osoba v domácnosti nedosáhla na maturitu.
- Velice baví čtení 22 % dětí rodičů s maturitou a 30 % dětí rodičů vysokoškolsky vzdělaných. Podobné byly výsledky i u otázky, zda děti baví chodit do školy, i u četnosti a intenzity dětského čtení nebo navštěvování veřejné knihovny.
- Největší vliv na rozvoj dětského čtenářství má rodina, tedy v prvé řadě matka. Začíná to předčítáním knih v předškolním období.
- Zhruba čtvrtina tatínků se na předčítání nepodílí vůbec, celkově je frekvence předčítání výrazně nižší než u maminek (Prázová a kol., 2014).

2.1.1 Vymezení pojmu čtenářská pregramotnost v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání

Mateřské školy mají podle platného legislativního dokumentu Rámcového vzdělávacího plánu pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2018) naplňovat celou řadu očekávaných výstupů u dětí. Bohužel v něm nenalezneme přímo termín čtenářská pregramotnost ani čtenářská gramotnost.

Čtenářská pregramotnost je rozvíjena také prostřednictvím klíčových kompetencí (in RVP PV, 2018, s. 10-13), které: „představují výstupy, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání“ (RVP PV, 2018, s. 9) a jsou definovány jako:

„soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro rozvoj a uplatnění každého jedince“ (RVP PV, 2018, s. 10). Čtenářská gramotnost se rozvíjí, s ohledem na téma této bakalářské práce, k těmto klíčovým kompetencím:

- **kompetence k učení** (dítě soustředěně pozoruje, objevuje, všímá si souvislostí, používá jednoduché pojmy, znaky a symboly; dítě klade otázky a hledá na ně odpovědi; dítě poznává, že se může mnohému naučit; dítě se soustředí na činnost a záměrně si zapamatovává, dobírá se k výsledkům; učí se s chutí a nadšením),
- **kompetence k řešení problémů** (všímá si dění a problémů v jeho přímém okolí; využívá svých dosavadních zkušeností; zapojuje fantazii a představivost k vymýšlení nových řešení problémů a situací; objevuje nové možnosti a varianty řešení; rozlišuje řešení, která vedou k cíli; nebojí se dělat chybu),
- **kompetence komunikativní** (ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní – znalost pohádek, stručné převyprávění děje, schopnost odpovídat na otázky, které se vztahují k textu z knihy; naslouchá čtenému nebo vyprávěnému příběhu; ovládá řeč, dorozumívá se ve větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi; rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný rozhovor; vyjádří se prožitky, pocity a nálady; domluví se gesty i slovy; komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i dospělými; průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji využívá k dokonalejší komunikaci se svým okolím),
- **kompetence sociální a personální** (dítě samostatně rozhoduje o svých činnostech a aktivitách, je schopné si vytvořit svůj názor a vyjádřit ho; napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů; chápe odlišnosti mezi lidmi a je k nim tolerantní);
- **kompetence činností a občanské** (dítě své činnosti a hry plánuje, organizuje, řídí a vyhodnocuje; chápe svou povinnost ve hře; k úkolům a činnostem přistupuje odpovědně; váží si práce a úsilí druhých; má zájem o druhé a o to, co se kolem děje; má elementární představu o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami; spoluvytváří pravidla společného soužití v mateřské škole mezi svými vrstevníky; chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu a že bychom se měli

navzájem respektovat; uvědomuje si, že jeho chování ovlivňuje prostředí, ve kterém žije).

RVP PV (2018) také obsahuje řadu konkrétních očekávaných výstupů, které můžeme dosahovat právě čtenářskými chvilkami a které nějak souvisí se čtenářskou pregramotností. V kapitole *Dítě a jeho psychika* a podkapitole *Jazyk a řeč* (str. 17–18) nalezneme např. tyto související výstupy:

- rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování);
- rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu;
- osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické).

Dále v kapitole *Dítě a jeho psychika*, podkapitole *Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace* (str. 19) nalezneme tyto související očekávané výstupy:

- záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost;
- přemýšlet, vést jednoduché úvahy a také vyjádřit to, o čem přemýšlí a uvažuje
- zaměřovat se na to, co je z poznávacího hlediska důležité (odhalovat podstatné znaky, vlastnosti předmětů, nacházet společné znaky, podobu a rozdíl, charakteristické rysy předmětů či jevů a vzájemné souvislosti mezi nimi);
- vnímat, že je zajímavé dozvídat se nové věci, využívat zkušenosti k učení;
- učit se nazpaměť krátké texty, vědomě si je zapamatovat a vybavit;
- řešit problémy, úkoly a situace, myslet kreativně, předkládat „nápady“;
- nalézat nová řešení nebo alternativní k běžným;

- vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech (konstruktivních, výtvarných, hudebních, pohybových či dramatických) i ve slovních výpovědích k nim.

V kapitole *Dítě a společnost* dále nalezneme například tyto očekávané výstupy:

- zacházet šetrně s vlastními i cizími pomůckami, hračkami, věcmi denní potřeby, s knížkami, s penězi apod.;
- vnímat umělecké a kulturní podněty, pozorně poslouchat, sledovat se zájmem literární, dramatické či hudební představení a hodnotit svoje zážitky (říci, co bylo zajímavé, co je zaujalo).²

Co je tedy úlohou mateřských škol? Např. Pavla Petřů – Kicková (2017) uvádí v časopise *Učitelské noviny*, že je důležitá vhodná a hojná nabídka literárních vzdělávacích činností, které zahrnují různé žánry pro děti, jako jsou např. různá říkadla, rozpočítadla, bajky, pohádky atd. Prostřednictvím dílčích cílů postupně rozvíjet čtenářskou pregramotnost, kde by neměla chybět ani radost z četby. Dále předestírá, že tyto literární činnosti by měly být plánované, pečlivě rozvržené a měly by na sebe logicky navazovat. Základem je pro ni práce s příběhem, jak čteným, tak ale i následná práce s knihou, která mj. pomáhá dítěti orientovat se ve světě.

2.2 Čtenářské strategie

V moderním „přetechnizovaném“ světě na děti ze všech stran působí média, která je často naplno zaměstnávají. Knihy jsou tak často odsouvány a opomíjeny. Dlouho si výzkumníci, odborníci a učitelé lámali hlavu nad tím, jak více přitáhnout děti ke čtení, jak je více motivovat ke čtení, a vytvořit tak nejlépe celoživotní pozitivní vztah ke čtenářství. Aby knihy děti bavily, musí jim v první řadě porozumět, přičemž k této cestě dnes učitelé nejvíce požívají čtenářské strategie, které jsou pomůckou jak k porozumění textu, tak k hlubšímu zážitku ze čtení. Tímto způsobem se mohou děti aktivně zapojit do literárních činností, aniž by museli umět číst. Díky těmto strategiím děti nemusí pouze pasivně přijímat

² Dostupné z:
<http://www.msmt.cz/file/45304/> (29.1.2018)

čtený text, nutí je přemýšlet, aktivizovat mozek, a díky tomu celkově lépe pronikat do významů textů.

Podle Breníkové a Sučkové (2017, s. 26) jsou čtenářské strategie: „*vědomé postupy, které používají dobří čtenáři k tomu, aby se dopátrali porozumění textu. Čtenářské strategie jsou záměrné, cílevědomé postupy, které dobrý čtenář dělá ve chvíli, kdy se chce dopátrat porozumění textu, který pro něj není snadný. Je to vědomá kognitivní činnost, která souvisí s metakognicí žáka. Strategiemi tyto postupy nazýváme tehdy, jsou-li voleny záměrně v okamžiku, kdy se žák v textu neorientuje, ztratil se a pokouší se dobrat porozumění. Při volbě čtenářské strategie čtenář ví, s jakým cílem čte, vědomě použitou strategii vyhodnocuje a je schopen ji zaměňovat za jinou podle potřeby (In Robbová, 1995).*“

Rybářová (2017) hovoří o tzv. scaffoldingu (česky metoda lešení), jako vhodnému prostředníku ke čtenářským strategiím v mateřské škole. Pro učitelku MŠ to znamená být pro dítě rádcem a ku nápomoci určitým daným způsobem. Rybářová (2017, str. 20) uvedla přesné fáze scaffoldingu následovně:

1. Učitel používá strategii, dítě pozoruje a naslouchá.
2. Učitel používá strategii, dítě se připojuje.
3. Dítě používá strategii, učitel pomáhá.
4. Dítě používá strategii samostatně, učitel sleduje.

Najvarová (2010) uvádí, že Tompkinsonová (2006) zúžila původních 26 čtenářských strategií v pojetí Vaughna (1984) na 8 čtenářských strategií.

Pozn.: Pro čtenářskou strategii „čtení s předvídáním“ bude vymezena samostatná podkapitola, protože přímo souvisí s nedokončenými příběhy.

V následujících řádcích si některé z těchto 8 strategií trochu nastíníme podle Rybářové (2017), jejich výběr byl proveden s ohledem na děti předškolního věku:

1. **Hledání souvislostí (propojování)** – zde dítě uplatňuje své zkušenosti ze života, či z předchozích čtenářských zkušeností, aktivizuje paměťové procesy a spojitosti, důležitým prvkem je naučit se tyto své zkušenosti obohacovat o nové a uvědomovat si to. Hledání souvislostí se rozděluje na tři roviny, a to *text – dítě*: zde dítě uplatňuje

své zkušenosti, *text – text*: dítě samo objeví souvislost mezi jedním a druhým textem
text – svět: svět kolem dítěte.

2. **Vizualizace** – čím více si je dítě schopno představovat a zapojovat při četbě cílené smysly, tím větší prožitek z četby se mu dostane. Vzhledem k tomu, že má dítě omezené zkušenosti (např. těžko si vybaví vůni perníku, pokud ho doma nepečou), tak jim při četbě můžeme napomáhat různými pomůckami (materiály na osahání, různé přírodniny či koření na přičichnutí, různé doprovodné zvuky, fotografie, 3D modely atd.)
3. **Usuzování (Vysuzování)** – ve spojení vlastní zkušenosti a informace z textu vyvodíme novou informaci. Uplatňuje se zde logické myšlení, je nutné dojít k logickému závěru. Usuzování uplatníme i v předvídání, pokud je nově vyvozená informace nutná k dalšímu vyvozování děje. Usuzování je pro předškolní děti náročnější strategie, protože si musí pamatovat detaily z knihy a porovnávat je s vlastními zkušenostmi, kdy výsledek je většinou jedno správné řešení. Usuzování velmi úzce souvisí s předvídáním, proto někteří autoři od sebe tyto strategie neodlišují s čímž Rybářová (2017) nesouhlasí.

Výše uvedené strategie uvedla Rybářová (2017) v časopise Kritická gramotnost tak, jak s nimi sama pracuje v mateřské škole. Dalšími strategiemi se nezabývá (kromě předvídání), protože už podle ní nejsou tolik vhodné pro předškolní věk.

2.2.1 Čtení s předvídáním

S předvídáním se setkáváme v běžném životě přirozeně. Děti už od mala učíme předvídat, co se stane když... aniž bychom si to uvědomovali (např.: „Nesahej na horký hrnec, nebo se spálíš.“). Zde předcházela nějaká naše vlastní zkušenost. Šafránková (2010) poukazuje na to, že bez předvídání by lidstvo jen těžko přežilo. Historie toto naše předvídání značně ovlivňuje.

A právě předvídání založené na základě nějaké předchozí informace (v životě zkušenosti) se dá snadno přenést i do světa čtenářství. Šafránková (2010) však na základě své praxe a svých kolegů na šestiletém gymnáziu zjistili, že tuto čtenářskou strategii, důležitou nejen ve čtenářství, ale také např. v matematice či fyzice, nemají žáci

zautomatizovanou, tak jak by bylo potřeba. Proto je potřeba u nich tuto strategii podporovat a rozvíjet.

Šafránková (2010) předvídání chápe jako využití informací z textu nebo předchozích zkušeností k logickému odhadnutí toho, co se asi stane dál, s tím, že by se mělo předvídat i před samotnou četbou (nejen během četby). Šafránková (2010, s. 16) zmiňuje, že během předvídání si čtenář projde zpravidla tímto procesem:

- a) „aktivuje svoji předchozí znalost o tématu;
- b) přemýšlí o zjevných i skrytých významech (vyvozuje);
- c) doplňuje či upravuje svou sumu znalostí;
- d) spojuje eferentní a emocionální procesy myšlení;
- e) vytváří souvislosti;
- f) doplňuje si prázdná místa v textu (In Block, Rodgers & Johnson, 2004).“

Šafránková (2010, s. 16) dále zmiňuje zajímavý fakt o povědomí dětí o předvídání: „Děti ze základních škol v USA chápou předvídání jako vnitřní proces, při němž používáme svoje znalosti k odhadování budoucích událostí“ (In McNayová a Melvillová, 1993).

Laura Robb (1995) říká, že předvídání využívá každý čtenář, už jen při samém dobrovolném výběru knihy, a odhaduje tak, která kniha by se mu asi líbila. Dále je toho názoru, že se máme děti ptát na vysvětlení jejich předvídání (např.: Proč si to takhle myslíš?, Co tě k tomu vedlo?, atd.). Nicméně schopnost rozpoznat, odkud jsme čerpali inspiraci k předvídání, je součástí myšlení, a tím dodává hodnotu celé interpretaci.

V praxi mateřské školy toto předvídání začíná podle Rybárové (2016) už v momentě, kdy si dítě prohlíží obal knížky a přemýšlí, o čem by mohla být, jak podle obrázků, tak podle názvu knihy (poté, co se název dozví), zpočátku se jedná o nevědomé předvídání, kdy se ještě nedá mluvit o čtenářské strategii, ale za pomoci učitelky mateřské školy, lze tuto čtenářskou strategii naučit i předškolní děti.

Rybárová (2016) tuto čtenářskou strategii u dětí začíná rozvíjet tím, že jsou její myšlenkové pochody při využívání této strategie pro děti transparentní, což dětem umožňuje postupně si tuto strategii samostatně naučit využívat.

Podle Rybárové (2016) lze předvídání definovat následovně: „*Předvídat znamená vyvodit ze skrytých vodítek a našich vlastních zkušeností, co se stane v příběhu nebo co se naučíme z textu.*“ (In Kovaříková 2011).

2.2.1.1 Práce s knihou formou nedokončených příběhů

Tato podkapitola je zařazena pod čtenářskou strategii předvídání, ale je nazvána jako práce s knihou, protože se nedá považovat za čtenářskou strategii. Je to z toho důvodu, že zde se hodně uplatňuje i fantazie, nejen využití předchozích informací z knihy. Dále z důvodu, že při této aktivitě děti nevyužívají strategii vědomě, tak aby se dala považovat za čtenářskou strategii. Přesto má se čtenářskou strategií předvídání mnoho společného, a to z důvodu, že samotné předvídání se zde ve velké míře uplatňuje. Troufnu si říct, že dokončování příběhu by mohl být jakýmsi předstupněm čtenářské strategie čtení s předvídáním, a do mateřské školy se tak velmi hodí. Poměr mezi využitím fantazie a využitím předchozích zkušeností z textu se často velmi liší, především z hlediska obsahové nebo obrazové stránky. V praktické části bakalářské práce jsem děti podněcovala především k fantaziování, protože jsme si hráli na spisovatele, kdy jsme si mohli příběh domyslet, jak jen nás zrovna napadlo. Zkrátka v našem spisovatelském světě bylo všechno možné a nic nebylo špatné.

Neměl by zde být opomenut ani fakt, že zde děti pracují s imaginací a reflexí vlastní imaginace a konstrukcí fikčního světa díla. Tím, že dítěti předkládáme příběh, který má dokončit, ocitá se vlastně samo v roli autora příběhu. Samo zpracovává některé významné literární aspekty a dostává se do reálných literárních problémů – dostává se tak vlastně na rovinu kompozice – promýšlí, co dějově rozvine, a co naopak zůstane v náznaku (Hník, 2014).

V odborné literatuře mnoho informací o samotném dokončování příběhů nenajdeme, ale jeden autor se nedokončeným příběhům, respektive nedokončeným pohádkám, přece jen ve své publikaci věnuje. Tímto autorem je Zdeněk K. Slabý (2013), který spolu s ilustrátorem Adolfem Bornem vydali knihu *Nedokončené pohádky*, ve které nalezneme spoustu nedokončených pohádek, jenž vybízí k jejich dokončení tím, že jsou „utnuté“ v nějaké napínavé pasáži. Nalezneme zde i několik dokončení pohádek od různě starých dětí a autor

sám zařadil svá rozuzlení na konec knihy, i když původně nechtěl svá dokončení vůbec uvádět.

Slabý (2013, s. 6) o své praxi s nedokončenými pohádkami: „*Četl jsem nedokončené pohádky nejenom českým dětem, ale i dětem německým, bosenským, japonským a moji přátelé je v překladech uveřejnili i v dalších zemích, například v Gruzii nebo v Itálii. A vždycky v oné chvíli, kdy se ozvala otázka: Co se stalo dál?, bylo ve škole nebo v knihovně několik rukou nahoře, okamžitě se přihlásili ti, kteří chtěli vyličit, co se mohlo dít dál. Ne co se stalo, ale co se mohlo stát, protože každý příběh může mít mnoho konců. A vymýšlet si je, to je velké dobrodružství.*“ Slabý (2013) považuje míru využití fantazie při dokončování příběhů dětí, podobnou, jako při ilustračním projevu. Práce s jednotlivými pohádkami nabízí nepřeberné množství možností ke komunikaci ať už s vrstevníkem, či dospělým, ať už k rozvíjení nápaditosti, či k rozhovorům o lidských vlastnostech, které se v knize objevují. Slabý (2013, obal knihy) zmiňuje zejména procvičování těchto dovedností: „*Soubor pohádek s otevřeným koncem inspiruje fantazii dětí, podněcuje jejich představivost a zároveň probouzí schopnosti jejich slovního vyjádření. Při četbě knihy dochází navíc ke kooperaci dětských čtenářů či posluchačů s rodiči.*“

3 Řeč

Gebhartová (1987, s. 16) uvádí, že: „*literatura má na rozdíl od ostatních druhů umění výsadní postavení v tom, že ovlivňuje svou slovesnou bází rozvoj řeči a myšlení. Jazyková a literární výchova se proto v této fázi čtenářství nerozlučně prolínají.*“

Řeč je neodmyslitelnou součástí lidského života. Bez řeči bychom neuměli vyjádřit své pocity, názory, dotazy, myšlenky, jen těžko by se nám bez řeči přemýšlelo atd. A proto ještě předtím, než se dozvíme něco o řeči dětí a jejím vývoji, tak je důležité si uvědomit, co všechno zahrnuje řeč jako taková.

Řeč člověka lze definovat jako vyjádření členěnými zvuky obsah vědomí za využití verbálních (mluva, písmo) a neverbálních (mimika, gesta, posunky) prostředků. Řeč je nástrojem ke sdílení toho, co máme „uvnitř“. Tento nástroj nám zprostředkovává rozhovor a vytváření společenství, spojuje já a ty. Pro vývoj jedince je řeč mimořádně důležitou složkou, která ovlivňuje kvalitu jeho myšlení, poznávání, učení, jeho orientaci ve světě a lidském společenství³.

Bäcker-Braunová (2014) uvádí, že rozvoj jazykových dovedností je podmíněn několika faktory: a) děti potřebují někoho, kdo si s nimi bude povídat, vést rozhovor, protože k osvojení řeči je nutné, aby děti nejen naslouchaly, ale také samy mluvily; b) protože děti si osvojují řeč prostřednictvím vlastních hypotéz a odvozováním gramatických pravidel z mluvené řeči, je tedy nutné, aby si vytvářely vztah s dospělými, kteří s nimi mluví, nikoliv pouze naslouchaly; c) protože rozvíjení řeči je komplexním a konstruktivním procesem, je tedy potřeba při rozvíjení řeči podporovat zájmy dítěte, skutky a činnosti, které dítěti dávají smysl.

Sovák (1984) zmiňuje, že když se dítě začne učit mluvit, tak se vždy opírá o svět kolem sebe tak, jak to může dítě svými smysly vnímat. Platí zde princip názornosti, který vyslovil už Komenský.

³ Dostupné z: <https://wikisofia.cz/wiki/%C5%98e%C4%8D>, 27.11.2017

Sovák (1984) dále poukazuje, že děti předškolního věku se nachází ve fázi prudkého rozvoje řeči, kdy se zobecňováním dostanou na vyšší úroveň, tzn. úroveň vytváření pojmů, ze které se dále rozvine dětské myšlení.

Řečové dovednosti se dělí na výslovnost, slovní zásobu, gramatiku, porozumění řeči a komunikační dovednosti (Bäcker-Braunová, 2014). Nyní se budu v krátkosti věnovat složkám, které úzce souvisí s tématem mé bakalářské práce, a to tedy gramatické stránce řeči, vyjadřování a porozumění. Na rozvoji řeči se podílí i radost z komunikace a potřebu i schopnost sdělovat druhým své pocity, myšlenky a zážitky. Aby toto vše bylo možné, je potřeba, aby děti měly pestré zkušenosti, které získávají předčítáním či prohlížením knih, osvojováním si básniček a písniček, při vyprávění apod. (Bäcker-Braunová, 2014).

3.1 Gramatická stránka řeči

Úvodem o gramatické stránce řeči dětí by měl zaznít jeden důležitý fakt, a to, že bychom neměli děti opravovat jak za jejich nesprávnou výslovnost, tak za gramatické chyby. Tyto chyby bychom měli spíše přehlížet nebo alespoň jemně vsunout do debaty opravenou větu. Například dítě řekne větu: „*Mám nového pysáka.*“ Reakce učitelky: „*Opravdu? A přineseš nám nového plyšáka ukázat?*“ Důvodem je nezdůrazňovat problém, a tím předejít pozdějším blokádám při mluvení, z tohoto důvodu jsou nevhodné i jakékoliv jazykolamy v předškolním věku.⁴

Důležitým prvkem při dokončování příběhů je stavba vět, kterou řadíme do gramatické stránky řeči, proto zde nesmí být opomenuta.

Váchová, Kupcová a Kukačková (2015) uvádí, že dvouleté děti už zpravidla začínají tvořit dvouslovné věty, kde se však ještě neobjevuje správná gramatická struktura (In Škodová, 2007, s. 603), např. „*Táta hop.*“ Společně s pokrokem v časování a skloňování se zlepšuje i gramatika těchto vět. Ve 2,5 letech už takto většinou mizí dysgramatismus z vět. Ve větách se poté začne objevovat více slov a ve 3 letech už dítě tvoří víceslovné věty, je si

⁴ VÁCHOVÁ, Alena, Zuzana KUPCOVÁ a Michaela KUKAČKOVÁ. Rozvíjíme jazyk a řeč dětí: dítě a jeho psychika - jazyk a řeč. Praha: Raabe, 2015. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání.

v nich jistější, a dokonce už tvoří i přiřazovací souvětí (In Lechta, 2002, s. 46). Dítě tvoří slučovací věty za využití spojky *a*, k čemuž brzy přibudou i podřadící spojení, kdy začne využívat i různé spojky, jako např.: „*a potom, když, aby, nebo, že, který, co, ale, kde, protože*“ (In M. Mikulajová, Kapalková, 2002, s. 48–49).

Váchová, Kupcová a Kukačková (2015) dále poukazují na to, že pro osvojení řečových návyků, dle pravidel gramatiky, je důležitý vhodný vzor okolí – zejména rodiny a také mateřská škola. Dítě si přirozeně osvojuje správné tvary vět odposlechem ve společnosti, díky tomu pak vymizí pro nás často vtipné tvary jako např.: „*Vezmul jsem si bonbón.*“, či: „*Potkali jsme lefa*“, tyto slovní tvary vznikají přenesením tvarů, které dítě někdy dříve slyšelo, na slova, která chce dítě samo říci (In Sovák, 1984, s. 77). Z toho je tedy patrné, že je nesmírně důležité, aby se učitelka mateřské školy soustředila na správnou výslovnost, gramatickou stránku řeči, uměla naslouchat a dávat dětem najevo, že má o jejich slova upřímný zájem (např. Herman, 2008).

Váchová, Kupcová a Kukačková (2015) píší o pokroku mezi 3. a 4. rokem života dítěte, kdy se rapidně zlepšuje jeho gramatika, proto se toto období nazývá obdobím gramatizace (1995, in Lechta, 2002, s. 35). Ve čtvrtém roce už dítě používá slova ve správných tvarech, pokud by přetrvával dysgramatismus, pak by mohlo jít o narušení vývoje řeči (Sovák, 1984; Klenková, 2006), kdy je vhodné navštívit logopeda. Dítě v šesti letech už je pak zpravidla schopno rozpoznat gramatické chyby ve větě, popř. je i opravit (In Bednářová, Šmardová, 2007).

Pro ucelení zde zařadím krátký přehled některých prvků úrovně gramatiky, které vyzdvihla Mášová (2010, s. 25–26), ve věku 4 a 5 let, který je pro tuto práci stěžejní:

Čtyřleté dítě:

- *Užívá předložky „na“, „v“, „pod“.*
- *Užívá přivlastňovací tvary zájmen a jmen (tátovo, její).*
- *Odpovídá na otázky „Čí?“, „Kolik?“, „Kdo?“, „Proč?“.*
- *Vytváří složitá souvětí.*
- *Začíná správně užívat minulý čas.*

Pětileté dítě:

- *Slovní zásoba činí 1500 i více slov.*
- *Podle obrázků v knize převypráví známý příběh.*
- *Funkčně definuje jednoduchá slova (míč je na házení, postel je na spaní).*
- *Chápe jednoduché vtipy, samo si vtipy a říkanky vymýšlí.*
- *Mluví skoro zcela srozumitelně a gramaticky správně.*
- *Správně používá podmiňovací způsob sloves „mohl by“.* (In Eileen Allen, Marotz, Lyn, 2002)

3.2 Vyjadřování

Nesmíme zde opomenout ani základní informace o vyjadřování, které je tak úzce spojeno s vyprávěním a které je také jedním ze sledovaných faktorů při dokončování příběhů dětí.

Váchová (2015, s. 61) definuje vyjadřování jako: „*samostatnou mluvní produkci, určenou pro komunikačního partnera či posluchače, od sdělení pocitů, přání, informací, názorů, otázek, popisů až k náročnější monologické formě, kterou v předškolním věku představuje souvislé vyprávění. V souvislém vyjadřování se objeví všechny předchozí jazykové schopnosti a dovednosti – výslovnost, slovní zásoba, zvládnutí gramatických pravidel, ale i melodie řeči nebo přiměřené řečové tempo.*“

3.2.1 Aktivní slovní zásoba

Váchová (2015) za důležitou součást vyjadřování chápe aktivní slovní zásobu, která předchází porozumění a vzniká na přelomu prvního a druhého roku, je podpořena rozvojem motorických dovedností. Pro příklad je dobré uvést samotný počátek tvoření slovní zásoby, který je právě spojen s prvními krůčky života a s tím spojené objevování světa, které by se neobešlo ani beze slov. (In Klenková, 2006) Důležité je také uvést, že vymýšlením příběhů jsou děti vedeny k rozšiřování slovní zásoby (např. Bäcker-Braunová, 2014).

Korněj Čukovskij (in Trávníček, 2007) uvádí, že do druhého roku života převládají u dětí podstatná jména (tzv. stadium předmětů). Podstatná jména jsou postupně vytlačována slovesy – stadium příběhů. Ta jsou potom vytlačena přídavnými jmény – stadium hodnocení (reflexe). Během předškolního období se slovní zásoba nejvíce obohatí o přídavná jména, nelze opomenout ani příslovce, předložky a spojky. Nejmladší děti v mateřské škole zpravidla ještě nepoužívají předložky, spojky ani nadřazená slova. Před 4. rokem se dítě naučí tvořit některé protiklady (In Lechta, 2002). Trávníček (2007) dále uvádí, že mezi 4-5. rokem je znatelný rozdíl mezi jazykem dívek a chlapců (u dívek převládají přídavná jména, zaměřují se zejména na okolnosti děje; u chlapců převládají slovesa – je jim bližší dějová přímočarost – ta pro dívky v tomto věku není tak důležitá – není důležité, jak to dopadne, dějová linka, ale to, jak vypadaly hlavní postavy, okolí apod.)

3.2.2 Narativní kompetence

Váchová (2015, s. 63) hovoří o narativní kompetenci: „*jako způsobilosti vyprávět příběh*“. Halamová (2014, s. 270) definuje narativní kompetenci o něco širěji: „*Narativní schopnosti chápeme jako komplexní struktury projevující se při vyprávění příběhů. Jde o sekvenci výpovědí vztahujících se k určité události (In Klimovič, 2011). Jde především o schopnost vyprávět příběhy, která se velmi rozvíjí v předškolním věku dítěte a tvoří jeden z hlavních pilířů jazykové kompetence, na které dítě staví při osvojování si dalších školních schopností. Proto je narace zrcadlem ve všech jazykových rovinách, slouží často jako komplexní diagnostické měřidlo.*“

Halamová (2014, s. 272) dále rozděluje naraci podle žánru do 4 kategorií:

- *Vyprávění prožité zkušenosti (recounts)*
- *Plánování události (eventcast)*
- *Objasnění nebo popis události (accounts)*
- *Vyprávění příběhu (stories)*

Zaměříme se zde konkrétněji na **čtvrtý rok života dítěte**, protože především tento věk bude pozorován ve výzkumné části práce. Tak tedy Halamová (2014) nastiňuje, že ve čtvrtém roce života se dítě nachází ve fázi jednoduché narace, kdy už dokáže dedukovat

(In Kapalková, 2002), začíná vyvozovat závěry a přemýšlet o příčinách a důsledcích (In Klimovič, 2011). Z jeho vyprávění už je zřejmý jeho záměr a jádro příběhu, ještě však nedokáže zohlednit kontext (např. popis prostředí) (In Zajacová 2005). První souvislejší projevy můžeme u dětí dle Lechty a kol. (2002) pozorovat během 3. – 4. roku.

Váchová (2015) zmiňuje, že děti se často nechávají unést svou fantazií, proto ve svých příbězích často nerozlišují realitu od smyšleného (fikčního) světa. Dalším typickým vyprávěcím prvkem předškolního období uvádí neplýnulost v řeči, kdy se dospělí bojí, že jde o koktavost, ale ve většině případů tento prvek s vývojem vymizí. Neměli bychom dítě na tento fakt nijak upozorňovat.

3.2.2.1 Příběh

Příběh je dle Hermana (2008, s. 26) „souvislý řetězec obrazů a představ“. Zajímavé na tom je, že dle Hermana příběh sám rozvíjí naši představivost. Herman (2008) se ptá, proč jen málokdo dokáže odejít uprostřed pohádky nebo filmu, i když je nám jasné, že je špatný? Protože nás zajímá, jak skončí. Trávníček (2007) uvádí, že děti do pěti let netouží vědět, jak to nakonec dopadne, netouží vnímat příběh jako strukturu, zvědavost není to primární; primární je si to užít, účastnit se na této struktuře, být součástí toho vyprávění.

Hausenblas (2015) rozlišuje mezi povídáním (což je většina toho, co dítě podává druhým – hovor, přátelské sdílení), příběhem (tj. to, co se stalo, a o čem vyprávím) a vyprávěním, u kterého je jasná pozice vypravěče, zájem o adresáty, vědomí aktu vypravování; tj. souvislá, promyšleně uspořádaná podání nějaké události, děj s osobami, kterým se děj přihodil (příhoda s dějem). Jsou to většinou pohádky, bajky, ale ne zpráva o průběhu letního tábora, rekapitulace našeho školního výletu, ani sdělení o tom, jak bylo o víkendu. To je povídání. Tuto terminologii ještě doplňuje Peterka (2006): příběh staví na interakci děje, postav a časoprostoru. Je to komplexnější než děj. Děj je pro něj jen logickou osou příběhu (časovým sledem událostí).

Podle toho, kdo v příbězích vystupuje, kdy a kde se odehrávají, jak dlouho trvají, jak vyúsťují či co vyjadřují, Peterka (2006) rozlišuje typy příběhů:

- jednoduché versus složité (více dějových linií nebo zápletek)

- dějově ucelené versus fragmentární (dějové indicie) versus epizodické (více situací s jednou zápletkou a stejnými postavami)
- s tragickým versus šťastným koncem (populární literatura pro děti)
- současné versus historické (mytologické) versus z budoucnosti (vědecko-fantastické) versus z nadčasové věčnosti (pohádkové)

Vzhledem k tomu, že děti vyprávěly příběhy, je nutné si připomenout klasický model dramatického příběhu:

- 1) expozice – úvodní situace
- 2) kolize – zápleтка
- 3) krize – vyvrcholení
- 4) peripetie – náhlý obrat, naznačující možnost opačného rozuzlení
- 5) katastrofa – rozuzlení k dobrému, nebo ke zlému.

3.2.2.2 Charakteristika některých žánrů dětské literatury

Literatura pro děti a mládež (LPDM) má svá vlastní specifika i žánry, odlišující se od literatury pro dospělé, proto zde nastíním jen některé z žánrů, které jsem uplatnila ve výzkumné části bakalářské práce.

O literatuře pro děti a mládež Mocná, Peterka a kol. (2004, s. 361) soudí: „*LPDM je určena přístupností, přitažlivostí a stimulativností pro příjemce nižších věkových kategorií, zpravidla ve věku 3-16 let. Tento implicitní (modelový) čtenář bývá z hlediska psychologického vývoje v případě některých žánrů přesněji diverzifikován (říkadlo – pohádka – próza s dívčí hrdinkou).*“

Bajka – Mocná a Peterka (2004, str. 32) definují bajku jako: „*krátký smyšlený příběh alegorickou formou demonstrující morální pravidlo nebo jinou obecnou zkušenost*“. Původní bajky se skládají ze dvou částí, kdy jedna část představuje vyprávění a druhá nese s didaktickým účelem mravní poučení. Hlavními hrdiny jsou většinou antropomorfizovaná

zvířata nesoucí typicky lidské vlastnosti (vychytralá liška, moudrá sova, krotký beránek, poslušná ovce atd.)

Pohádku Mocná a Peterka (2004, str. 472) definují pohádku jako: „*zábavný, zpravidla prozaický žánr folklórního původu s fantastickým příběhem.*“ Pod pojmem pohádková imaginace si můžeme představit kontextuálně nezařazený svět fungující dle svých pravidel mimo zákony přírody. Vystupují zde postavy s nadpřirozenými schopnostmi, časté jsou i různé kouzelné předměty. Mezi znaky pohádky patří např. eliptičnost – v pohádce se vynechají nezajímavé časové úseky, a i když jsou to dlouhé časové úseky, v knize působí jako pouhá chvíle. Dalšími znaky jsou třeba retardace (oddálení konce, jeden úkol navazuje na další), opakování motivů a graduující variace (narůstající obtížnost téhož úkolu).

Naopak Chaloupka (1982) poukazuje na nejednoznačné věkové vymezení čtenářů pohádky, literárně je slovo pohádka tak široké, že se muselo přijít s přesnějším vymezením. Předškolní dítě spadá do první kategorie, kde jsou zařazeny děti do sedmi let. Pohádky pro takto vymezenou věkovou kategorii jsou tzv.: „*krátké pohádky situační, bez mnoha zápletek, ličící uzavřený zážitek, nebo pracující s jednoduchým opakováním, zejména pohádky zvířecí*“.

Příběhová próza podle Mocné a Peterky (2004) vychází ze zkušeností a prostředí dítěte tak, aby se v něm snadno orientovalo a byla mu blízká. Klade se důraz na partnerský vztah vypravěče směrem k dítěti. Objevuje se zde např. přirozená dětská činorodost.

3.3 Porozumění

Váchová (2015, s. 77) uvádí definici porozumění jako: „*postižení vztahu, souvislosti, smyslu, podstaty problému. Rozumět řeči znamená tedy chápat podstatu sdělení, informace, vztahy a souvislosti, které vyjadřuje, souvisí tak s rozumovým vývojem.*“ Hornáková, Kapalková, Mikulajová (2009, s. 163) chápou porozumění jako: „*chápaní obsahu řeči; rozlišujeme porozumění významu slov a porozumění řeči jako takové, které vyžaduje i ovládnutí gramatiky.*“ Čáp a Mareš (2007, s. 480) ho definují jako: „*proces, při kterém jedinec mentálně konstruuje význam a smysl toho, co o tom ví a co vnímá*“.

Autoři se tedy shodují, že porozumění je určitý mentální proces, kdy jedinec pochopí sdělovaný obsah, ovšem každý z autorů na porozumění nahlíží z jiného hlediska. Například Váchová nahlíží na porozumění více do hloubky, důležité jsou pro ni různé vztahy a souvislosti, kdežto Horňáková, Kapalková, Mikulajová chápou porozumění jako chápání obsahu řeči a důležitá je zde pro ně gramatika. Osobně se přikláním spíše k definici Váchové, protože právě při dokončování příběhů musí děti nejprve pochopit vztahy a souvislosti, aby mohly plynule navázat ve vyprávění příběhu.

S porozuměním neodmyslitelně souvisí porozumění čtenému textu. Jednoduše řečeno: čteme s cílem porozumět. Lechta a kol. (2005) se domnívá, že k porozumění vedou i techniky, které ze čtení vytvoří aktivní činnost. Mezi tyto techniky mj. patří i předvídání, tvorba předpokladů a hypotéz, vyvozování závěrů vytvořených v průběhu čtení.

Pozn.: Jak už víme (viz výše podkapitola 3.1), tyto techniky nazýváme právě čtenářské strategie.

Čáp a Mareš (2007, s. 480) uvádí, že: *„Porozumění není jednorázový akt, je výsledkem složité interakce mezi různými úrovněmi zpracování informací; navíc je ovlivněn vnějšími podmínkami (časem, pomůckami, prostředím, vnějším řízením, sociální oporou) i vnitřními podmínkami (jedincovy dosavadní znalosti, jedincovy cíle, zájmy, očekávání, strach, radost).“*

Mareš (2007) dále hovoří o tzv. učení z obrazového materiálu, kdy jsou mezi předškolními a školními dětmi značné rozdíly. Díky tomu, že předškolní děti ještě neumí číst ani psát, věnujeme velkou váhu učení z obrázků. Zde se ještě dobře propojuje verbální a nonverbální obsah. Děti jsou od mala zvyklé popisovat, co je na obrázku. Postupem času, ale těchto obrazových podnětů na školách bohužel ubývá, protože se předpokládá, že obrázek je jasně daný a není na něm potřeba nic vysvětlovat, z tohoto důvodu dochází někdy i k tzv. obrazové negramotnosti – neschopnost vyčíst informace z obrazového materiálu. S tímto porozuměním obrazovému materiálu je vhodné ještě zmínit používaný termín vizuální gramotnost jako: *„soubor dovedností, jimiž disponuje jedinec, aby porozuměl vizuálnímu obrazu a dokázal jej používat k záměrné komunikaci s jinými lidmi“* (Mareš, 2007, s. 494). Mareš (2007) dále dodává, že porozumění obrazovému materiálu nezávisí pouze na věku dítěte, ale i na tom, jak je dále systematicky ovlivňováno myšlení dítěte a na podnětnosti okolí.

4 Dětská fantazie

V této kapitole si nejdříve definujeme fantazii jako takovou, postupně budou přibývat zajímavosti přímo ze světa dětské fantazie, a tím trochu nahlédneme pod pokličku dětského myšlení, kde právě fantazie hraje svým způsobem tajemnou a zajímavou roli. Děti velmi často vymyslí prostřednictvím své fantazie věci, které by dospělého člověka nikdy nenapadly, především proto, že těmto představám snadno uvěří.

Ještě, než si definujeme samotnou fantazii, tak je potřeba si ji někam zařadit. S fantazií, a tím pádem i se samotným dokončováním příběhů, neodmyslitelně souvisí tvořivost. Fantazii ve vztahu k tvořivosti chápeme jako pojem podřazený, kdy fantazie figuruje jako jeden z komponentů tvořivosti (Poslušná, 2010). Tvořivost lze definovat různě, Poslušná (2010, s. 13) shrnula názory odborníků a vyzdvihla důležité znaky tvořivosti následovně: „*To, co chceme, aby bylo tvořivé, musí být nové a nějakým způsobem užitečné, přijatelné, hodnotné. Vždy jde o produkci nových, a přitom užitečných nápadů, řešení.*“ Dalším komponentem tvořivosti, který také souvisí s fantazií i s dokončováním příběhů, je imaginace. Poslušná (2010, s. 15) označuje imaginaci, jako: „*nepřímé myšlení, na rozdíl od logického myšlení, které je považováno za přímé, systematické. Imaginace umožňuje prostřednictvím symbolů, obrazů a schémat vkládat vlastní představy do vnímané skutečnosti a tím tuto realitu v duchu přetvářet. Uplatnění nachází v pohádkách a v umění*“ (In Čáp, 1997).

Štefanovič a Rosina (1958, s. 113) definují fantazii jako: „*tvoření představ předmětů a jevů, které člověk přímo nevnímá ani nevnímal. Ačkoliv si ve fantazii vytváříme obrazy předtím nevnímaných předmětů, všechny takovéto představy se opírají o to, co už jsme někdy vnímali a zakusili.*“ Čáp a Mareš (2007) doplňují, že tedy fantazie nevytváří ty nové představy z ničeho, ale z našich zkušeností, vjemů a paměťových představ. Štefanovič a Rosina (1958) činnost fantazie chápou jako spojování jednotlivých představ do celku. Jakkoliv fantastická představa je výsledkem přetvoření obrazů skutečnosti. Jako příklad můžeme uvést např. dinosaura, nikdy jsme ho nemohli vnímat, ale přesto si ho dokážeme nějak představit. Běžně si představujeme, jak bude vypadat asi naše budoucnost, vybarvit si jí můžeme jen pomocí naší fantazie.

Klindová a Rybárová (1974) poukazují na to, že ačkoliv se zdá být dětská fantazie daleko rozvinutější než fantazie dospělých lidí, tak je tomu právě naopak, a to zcela logického důvodu – i děti se u své fantazie musí opírat o své zkušenosti, které jsou ještě dost omezené. Děti však využívají fantazii daleko častěji a více jí prožívají, protože své fantazijní představě snáze uvěří. Klindová a Rybárová (1974, s. 61) charakterizují fantazii předškolního věku pomocí těchto zvláštností: „*konkrétnost, citovost a svéráznost.*“

Zajímavou myšlenku zmiňuje (Mareš, 2013 nebo Čáp a Mareš, 2007), a sice že dítě si představuje svět podobně jako dospělí lidé v historii, prochází si tak ve zkratce různými teoriemi, které byly vyřčeny v historii. Např. dítě zpočátku smýšlí o zemi, jako o placce, což souvisí s tzv. prekoncepty dětí. My jim sice říkáme, že je země kulatá, ale děti si nedokážou představit, že by byla kulatá jako míč, protože jak by potom po ní lidé mohli chodit? Kořínková (2017) uvádí, že děti svá individuální chápání světa postupně poupravují tím, jak získávají zkušenosti. Tyto prekoncepty poté projdou tzv. „konceptuální změnou“, a tím si jedinec získá tu „správnou“ představu (v souladu s vědou) (In Průcha, 2009). Kořínková (2017, s. 23-24) pro dětské prekoncepty vybrala tuto definici: „*Dětskými prekoncepty se definují základní a relativní koherentní vysvětlovací schémata, kterými si děti vysvětlují dění ve svém prostředí. Základním zdrojem jejich vzniku je přirozená lidská kognitivní aktivita, která se vyznačuje tendencí připisovat dění okolo sebe významy a dělat si tak svět pro sebe smysluplným a zdůvodněným*“ (In Kolláriková, Pupala, 2001).

Čáp a Mareš (2007) zase uvádějí, že děti a umělci mají zvlášť živé představy. Dokonce podle rozdílu v představách lidí řada psychologů a dalších odborníků rozlišila typy lidí (jako např. Jungův typ myšlenkový a proti němu typ vjemový a intuitivní).

Existuje více druhů fantazie, rozlišujeme: snění, rekonstrukční fantazii a tvůrčí fantazii. Zde bude klíčovou rekonstrukční fantazie, která se právě vztahuje k dotváření nedokončených příběhů. Štefanovič a Rosina (1958, s. 115) podobně jako Čáp a Mareš (2007) tuto rekonstrukční fantazii definovali jako: „*vytváření představ nových předmětů nebo jevů podle jejich slovního popisu, grafického zobrazení nebo not*“.

II PRAKTICKÁ ČÁST

5 Cíl výzkumu

Cílem praktické části této bakalářské práce je popsat možnosti práce s knihou se zaměřením na metodu práce s knihou formou nedokončených příběhů v běžné mateřské škole.

Na základě dlouhodobé práce s vybranou skupinou dětí, na základě pozorování a strukturovaného rozhovoru a rozhovoru s rodiči potom zjistit, jaké dovednosti se učí děti předškolního věku při této metodě práce a k jakým posunům ve předčtenářských dovednostech u nich dochází.

Výsledky této skupiny budou následně porovnány s kontrolní skupinou dětí v mateřské škole, které se práce s knihou formou nedokončených příběhů neúčastnily.

6 Metodologie výzkumu

6.1 Výzkumné otázky

Práce je postavená na dlouhodobém výzkumu založeném na zúčastněném pozorování, dotazování dětí a krátkém rozhovoru s rodiči.

Vzhledem k cílům výzkumu jsem si stanovila tuto hlavní výzkumnou otázku:

- V jakých dovednostech se zlepšují předškolní děti při metodě práce s knihou formou nedokončených příběhů?

Na základě této výzkumné otázky jsem si stanovila dílčí výzkumné otázky:

- Jaké žánry se nejvíce osvědčily pro práci s knihou formou nedokončených příběhů?
- Jak se děti vypořádávají s reálným a fikčním světem? Zaměřují ho?
- Jakým způsobem docházelo k obohacování slovní zásoby dětí? Jak byly rozvíjeny jejich řečové dovednosti?
- Jaké činnosti děti nejvíce bavily a proč?
- Jaká doporučení bych na základě svých zkušeností dala ostatním učitelkám mateřských škol?
- V jak velké skupině by bylo vhodné tuto metodu práce realizovat a na co si při ní dát pozor?
- Jaké jsou po půl roce rozdíly mezi dětmi, které absolvovaly lekce práce s knihou formou nedokončených příběhů, a dětmi, které neabsolvovaly tyto lekce?

6.2 Charakteristika výzkumného souboru

Původní vzorek čítal 17 dětí z heterogenní třídy tříletých a čtyřletých dětí v jedné ze státních fakultních mateřských škol, kterou z důvodu ochrany dětí ponechám anonymizovanou. Tento počet dětí se asi po třetí lekci ukázal jako nevhodný, měl regresivní účinky. Děti po chvíli nebavilo navzájem se poslouchat. Aktivita na ně byla příliš dlouhá a zapojovaly se stejně jen ty nejstarší z nich, které byly poté vyrušovány těmi, které se ještě nedokázaly zapojovat, ať už z vývojových hledisek, či z jazykové bariéry (dětí s OMJ). Situace si vyžadovala okamžitou změnu výzkumu. Okolnosti mě dovedly k tomu, že jsem si

vybrala nejstarší děti ze třídy (čtyřleté), které příhodně chodily do MŠ nejdříve ze všech dětí, tedy brzy ráno. Výzkum probíhal vždy okolo 7:30 – cca 8:00 (podle toho, jak dlouho trvala námětová hra a jak moc se nám zalíbila, také podle toho, jak začínaly přicházet ostatní děti – v naší MŠ jsou rodiče zvyklí přicházet nepravidelně a poměrně pozdě) zhruba jednou za 14 dní (zde záleželo i na chodu MŠ, vánočních a jarních prázdninách, různých akcí, ale také na tom, jak často byly děti nemocné, proto někdy byl výzkum vynechán, jindy přidán). Výzkum byl tedy nakonec realizován se čtyřmi dětmi (nejstaršími ze skupiny, jednalo se o české děti – nebylo tam žádné dítě s OMJ). Složením však jen jeden chlapec. Děti nebudu záměrně jmenovat, označím je jen písmeny – chlapec: J a tři dívky: S, M a L.

Abychom lépe porozuměli výsledkům výzkumu, tak jsem zařadila i krátké polostrukturované rozhovory s rodiči dětí (zařazeny do příloh), se kterými byl prováděn výzkum a čtenáři si tak lépe představili, z jakého čtenářského prostředí dítě přichází, protože ať se snažíme v MŠ sebevíc, vždy je to rodina, která nejvíce ovlivní osobní vztah ke knihám. Informace o dětech jsem si dovolila doplnit i o mé postřehy ze své dvouleté praxe s těmito čtyřmi dětmi.

6.2.1 Chlapec J

Celkově si myslím, že J pochází ze čtenářsky podnětného prostředí, odpovědi maminky na mě působily upřímně, i když se maminka zpočátku zdála být malinko nervózní. Z osobních zkušeností s J vím, že dokáže ve velké míře zapojovat fantazii, má pohotové odpovědi, a přitom dokáže logicky uvažovat. Má rád dinosaury, jak jsme se s maminkou shodly, a často si do MŠ přináší typicky klučičí hračky – různé příšerky, dinosaury, krokodýly, většinou strašidelného vzezření. Do MŠ si nepřináší knížky místo hraček, ale stává se, že si sám prohlíží knihy, dokonce se začal zajímat o psaní písmen.

Pomáhá integrovanému chlapečkovi, který má potřebu ubližovat dětem. Je k němu velmi milý, říká, že je z daleka a že nechápe, že se to nedělá. Když se mu integrovaný chlapec snaží ublížit – trpělivě mu vysvětlí, že se to nedělá. Jako jediný ze třídy se mu snaží pomoci a sám mi řekl, že ho má rád (už minulý rok, jako tříletý pomáhal svým kamarádům s úklidem hraček – letos má s uklízením i oblékáním trochu problém – snaží se stagnovat ve více

věcech, ale jeho momentální negativní přístup má zjevné vysvětlení, které je popsáno níže, protože se týká výsledků mého šetření).

Podrobněji viz – „Rozhovor 1“ v přílohách

6.2.2 Dívka S

S pochází z bilingvní rodiny, ale mateřský jazyk je pro ni čeština, otce má Itala, maminku Češku. V mateřské škole mluví česky, zřídka se objeví italské slovo. S je trochu temperamentní, ale při čtenářských chvilkách se dokáže zklidnit, i když se snaží být středem pozornosti – zde se tato snaha projevuje velmi pozitivně, protože se vždy snaží něco vymyslet. S nadšením se zapojuje do různých řízených činností, má ráda pohyb a především běhání. Často si ve volné hře hraje s L (její níže popsaná kamarádka) formou námětových her.

S si nikdy do MŠ žádné knihy místo hraček nenosí, občas si prohlíží knihy ve čtenářském koutku.

Z rozhovoru vyplývá, že S pochází ze čtenářsky podnětného prostředí. Podle mého názoru je skvělé, že mají doma svůj společný „čtecí rituál“ a že právě díky tomu bude mít S velmi pozitivní vztah ke knihám i v budoucnu. Během rozhovoru se S přidávala k odpovědím a říkala, že má nejradši „Šípkovou Růženku“ a že mají doma hodně knížek.

Podrobněji viz – „Rozhovor 2“ v přílohách

6.2.3 Dívka M

Z rozhovoru jasně vyplývá, že M přichází ze čtenářsky aktivní rodiny. Troufnu si říct, že zájem o knihy získala její starší sestra díky čtenářskému zázemí v rodině, proto se zde ukazuje krásný příklad toho, jak moc je toto čtenářské zázemí pro dítě důležité. Snad si tento zájem o knihy vštípí i M (už dnes ho má) a zůstane jí i v nadcházejících letech.

I bez rozhovoru bych mohla říct, že M přichází ze čtenářsky velmi podnětného prostředí. Do MŠ si nosí většinou knihy místo hraček, které jsou vhodné pro její věk, a shledávám je jako velmi kvalitní a mnohdy se i my učitelky od maminky ve výběru knih

inspirujeme. Jsou to často encyklopedie pro děti. Maminka se snaží kupovat novinky na trhu dětské literatury. Někdy vypráví, jak měli v nějakém knihkupectví slevy a jak se neudržela a musela zase nakupovat. M si ráda prohlíží své knihy.

M je ve vztahu k učitelkám spíše introvertní, proto bohužel nevím o moc věcech, které by měla ráda. K dětem je naopak spíše extrovertní a dominantní, snaží se určovat pravidla hry atd. (také často hraje námětové hry). Minulý rok trvala její adaptace na MŠ podstatně déle než u ostatních dětí.

Podrobněji viz – „Rozhovor 3“ v přílohách

6.2.4 Dívka L

O L vím, že je ve vztahu k učitelům už od loňského roku (příchod do MŠ) stydlivá. Co vím od maminky, tak doma mluví hodně, proto mě nepřekvapilo, když maminka vypověděla, jak jí L doma vypráví, zaujalo mě však, že se tak stalo až tento školní rok (viz níže okomentováno).

Vzhledem k L introvertní povaze ve vztahu k učitelkám nevím o moc věcech, které by měla ráda. Až z rozhovoru jsem měla možnost zjistit, že má v poslední době ráda Minnie. Do MŠ si hračky ani knížky většinou nepřináší, jen občas nějakou plyšovou hračku.

Z rozhovoru bych vyhodnotila, že L pochází z průměrného čtenářského prostředí. Každopádně si cením upřímnosti L maminky a celkově všech zúčastněných rodičů a jejich ochotného přístupu.

Podrobněji viz – „Rozhovor 4“ v přílohách

6.3 Metody výzkumu

Abych mohla zodpovědět výzkumné otázky, volila jsem kvalitativní metody výzkumu. S ohledem na výzkumné otázky a věk dětí jsem využila zejména strukturované zúčastněné pozorování (využití pozorovacího archu, který bude k nahlédnutí ve vybraných lekcích, a pomohla jsem si audionahrávkami, které jsem následně přepisovala, abych zachytila autentické výpovědi dětí a mohla sledovat jejich vývoj v čase), dotazování dětí,

resp. rozhovory s nimi a krátké polostrukturované rozhovory s rodiči, abych dokázala zasadit jejich pokroky do širšího kontextu.

Jednalo se o tzv. longitudinální výzkum, kdy jsem dlouhodobě pracovala se čtyřmi dětmi předškolního věku.

Získaná data jsou prezentována následovně:

Pozorovací arch, který vychází z těchto okruhů:

- 1) Název příběhu a základní informace ke knize – důležitá informace k případnému zpětnému dohledání a k hodnocení toho, jaké typy knih děti nejvíce bavily.
- 2) Počet dětí a případné zaznamenání chybějících (bylo důležité sledovat, aby některé z dětí nepřicházelo o většinu lekcí, to by se pak muselo samozřejmě zohlednit ve výsledcích).
- 3) Kolik dětí se dokázalo zapojit (z kolika) – bylo důležité sledovat, jestli se dokážou děti zapojovat, jak z hlediska pokroků, tak z hlediska např. špatně voleného příběhu (v případě nízkého počtu zapojených dětí) k dokončení.
- 4) Bavil děti příběh? Souvisí s předchozí položkou pozorovacího archu, cílem bylo děti také samozřejmě zaujmout a ke čtenářství je motivovat a ne odradit. Posuzovala jsem podle toho, jak děti dávaly pozor, jak se aktivně zapojovaly, doptávaly, či smály vtipům v příběhu.
- 5) Bavila děti doplňující aktivita (námětová hra navazující na příběh)? Tato položka také souvisí s motivací ke čtenářství. Děti si na tuto aktivitu navykly a vždy se na ni těšily. Touto formou si logicky děti zapamatují nejvíce z příběhu, protože si ho mají možnost prožít.
- 6) Časová dotace – bylo potřeba zaznamenávat si, kolik času jsme literární činnosti věnovaly, abych v případě nutnosti příště vybrala příběh kratší/delší, vše se řídilo podle pozornosti dětí. I když jsem si vědoma toho, že pozornost u dětí není vždy stejná a že vstupuje do hry i jejich aktuálního rozpoložení.
- 7) Stydl/a se mluvit (projevy) – opět důležitá položka z hlediska pozorování v čase a ve vývoji. Záměrem výzkumu bylo také pokusit se zlepšit sebevědomí dětí při jejich slovním projevu.

- 8) Místa pro moje poznámky (Co bylo jinak? Co mě překvapilo? Další poznámky) – do těchto kolonek jsem si mohla doplňovat postřehy, které jsem např. získala až po ukončení lekce (např. vycházející z volné hry, otázek dětí či jejich dalšího konání). Tyto kolonky bylo důležité bezprostředně vyplňovat po ukončení lekce, protože postřehy často nebyly čerpány ze samotné lekce (tak aby byly na videozáznamu), nicméně i po zhlédnutí samotných videozáznamů mohlo docházet k jistým uvědomováním a následným doplňováním těchto kolonek.
- 9) Autentické výpovědi dětí a reflektivní poznámky – dětmi dokončený příběh a mé vlastní reflektivní poznámky řazené do tří okruhů: a) představivost / fantazie; b) vyjadřovací schopnosti dítěte; c) další postřehy vztahující se ke čtenářství a porozumění textu, například osvojení čtenářské strategie hledání souvislostí na úrovni dítě – text.

7 Lekce zaměřené na metodu práce s knihou formou nedokončených příběhů

Nejprve bych ráda uvedla, jakými kritérii jsem se řídila při výběru knih pro tuto metodu práce s knihou formou nedokončených příběhů:

- 1) Řídila jsem se Školním vzdělávacím plánem mateřské školy, v níž byl výzkum realizován.
- 2) Snažila jsem se přemýšlet, jaké knihy/příběhy by děti k tématu daném Školním vzdělávacím plánem mohly bavit a zaujmout a zároveň se daly nějakým způsobem dokončovat.
- 3) Dále jsem se snažila obměňovat žánry, pracovat s klasickými příběhy a pohádkami, i nově vydávanými knihami, volila jsem odlišné typy ilustrací, obměňovala jsem způsob vyprávění/ čtení (jednou jsem zařadila i poslech příběhu „O černé Bertě“, jakožto umělecké podání od Jitky Molavcové). Také jsem vystřídal příběhy, které jsem považovala za dětem dobře známé, nebo naopak neznámé. Snažila jsem se tedy o maximální rozmanitost.

K výzkumu bylo použito 16 příběhů/pohádek:

- Kocour v botách
- Kůzlátka (Jaroslava Blažková, Vladimír Král)
- O černé Bertě
- Sněhurka a 7 trpaslíků
- O Červené Karkulce
- Zajíček moc rád píše (Peter Bently, Emma Foster, Deborah Melmon)
- Kamil neumí lítat (Jennifer Berneová, Keth Bendis)
- Nedokončené pohádky (Zdeněk Slabý): O krotiteli lvů.
- Zašpenátovaný Jonáš (Šárka Drbohlavová)
- Kosprd a Telecí (Eva Papoušková, Galina Miklínová)
- O čertovi (Pavel Čech),
- Mimoni – Sněží (Braudon Snider)

Rok s krtkem (Miroslava Sloupová):

- O švestkové chaloupce a veselé školičce
- Jak mrkev hledala svoji barvu
- Jak krték potkal čerta

Zima v mateřské škole (Oprailová, Gebhartová):

- Vztekla kočka

Vzhledem k omezenému rozsahu této práce jsem vybrala pět příběhů, které blíže prezentuji včetně pozorovacích archů a textů v přílohách. Ostatní knihy a příběhy zde uvádím pro inspiraci.

7.1 Lekce 1: Kosprd a Telecí

Pozorovací arch

Název příběhu:	Kosprd a Telecí (Kapitola: Červené krajčované)
Čím se příběh vyznačuje	Vtipná knížka, realistický děj, próza s dětským hrdinou, prostředí MŠ
Kolik dětí se dokázalo zapojit (z kolika)	Samotné dokončování příběhu: 2 ze 3 Aktivita po čtení (námětová hra na rytíře a víly): 3 ze 3 (S, L, J, M-nemocná)
Bavil děti příběh?	Ano (smály se, pochopily vtipné pasáže)
Bavila děti doplňující aktivita po příběhu?	Námětová hra na rytíře a víly: Velmi, dokonce pak hrály samy i beze mě. Dnešní námětovou hru bych hodnotila asi jako nejpřirozenější cestu k rozvoji dětské fantazie, co jsem doposud s dětmi zažila. Děti si dokázaly do příběhu dostat spoustu věcí, které by dospělého člověka nikdy nenapadly, a to naprosto spontánně. Dokonce i L se rozmluvila. (Např. J, jakožto rytíř se mě, jakožto druhého rytíře, pokoušel postrašit pavouky, hodné víly (L a S) nechtěly, abych se jako rytíř bál, a tak „zaklely“ pavouky, aby byly jen modré a růžové, poté je „nakrájely“ a udělaly z nich buchtičky.)

Příběh trval...	3:30 min (bez závěru)
Dokončování příběhu trvalo...	4 min
Styděl/a se mluvit ... (projevy):	L stále málo mluví (doma prý mluví hodně), stydí se všech učitelek. Dnes ale pokrok – při námětové hře se rozmluvila.
Překvapilo mě:	<p>Když jsem řekla dětem, že si budeme hrát na víly a na rytíře (příklad z knihy), tak J prohlásil, že si chce hrát na Zašpenátovaného Jonáše (minulý příběh).</p> <p>Překvapilo mě, že si na to vzpomněl.</p> <p>J si dnes sám od sebe začal opisovat písmenka z knížek. Chce znát každé písmenko, dokonce se mě venku ptá, co je kde napsáno.</p> <p>Půjčila jsem mu knihu Kosprd a Telecí, opisoval písmenka a vadilo mu, že jsme šli ven – chtěl dál opisovat.</p>
Co bylo jinak:	<p>Zkusila jsem otázku před čtením: O čem by mohla být knížka? (podle obrázku) – Nedokázaly říct, poté jsme si prohlíželi obrázky (motivace).</p> <p>Dnes jsem poprvé dělala aktivitu zhruba v optimálním počtu dětí (3 děti).</p>
Další poznámky:	<p>Děti velmi pobavil název knížky, často se smály i v průběhu čtení jménům Kosprd a Telecí, dále chápaly i samotné vtipy v knížce a smály se jim.</p> <p>Příběh jsem jim dočetla, ačkoliv si o to neřekly.</p> <p>Děti přirozeně poznaly, že se nejedná o pohádku (při dokončování příběhu mluvily realisticky.)</p>

Dokončené příběhy dětí:

...Paní učitelka ztratila dočista řeč... (zde jsem příběh ukončila) „Jak mohl příběh pokračovat dál? Co mohla říct paní učitelka Telecí?“ (Celý text viz příloha č. 2.1)

1) Chlapec J:

J: „Mohla by jí vyhodit ven.“

Já: „Co by se stalo pak?“

J: „Přišla by tam zase a ona by jí zase vyhodila.“

- **Fantazie / představivost:** Vymyslel konec téměř bezprostředně. J se nebojí nic říct. Opět se ukazuje jeho pohotová představivost. Dokáže si vyvozovat závěry i představovat děj v průběhu čtení.
- **Vyjadřovací schopnosti:** Občas nevyjádří podmět, nepoužívá konkrétní jména. -> Pokusit se zlepšit: Dělat hloupou – např.: Kdo by koho vyhodil? (důslednost) – zlepší se J v tomto ohledu v průběhu mého výzkumu?
- **Čtenářská strategie:** Čtenářská strategie hledání souvislostí na úrovni dítě-text dobře rozvinutá.

2) Dívka S

S: „To se nedělá mít kalhotky na hlavě. Ne, ne, ne! To bys byla špindírka.“

- **Fantazie / představivost:** Pro S bylo těžké něco vymyslet, musela jsem to z ní „dolovat“, ale nakonec vymyslela reálnou situaci.
- **Klíčové kompetence:** kompetence činností a občanské (má elementární představu o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami).
- **Čtenářská strategie:** Čtenářská strategie hledání souvislostí na úrovni dítě-text.

„Dyť kalhotky patří sem. Pod kalhoty. Já se z toho asi zblázním.“ S jasně napodobuje jednání dospělých. Toto byl její dodatek při dočítání konce příběhu. Jedná se nejspíše o vyjadřovací vzor své maminky. Kromě rozvinuté kompetence činností a občanské (viz výše) dokáže S velmi dobře vyjádřit své pocity (viz klíčová kompetence komunikativní).

3) L: K příběhu nic neřekla.

L je velmi stydlivá, v MŠ příliš nemluví, jen s kamarády. Obrat ale nastal, když jsme hráli námětovou hru „Na rytíře a víly“ (vzali jsme si příklad ze závěru příběhu, který jsme si četli). Mohlo by to znamenat, že L se samostatně rozhoduje o svých činnostech a aktivitách (viz výše klíčová kompetence sociální a personální).

7.2 Lekce 2: Jak krtek potkal čerta

Pozorovací arch

Název příběhu:	Rok s krtkem – Miroslava Sloupová: Jak krtek potkal čerta
Čím se příběh vyznačuje:	Pohádkový příběh o zvířatech a čertovi

Kolik dětí se dokázalo zapojit (z kolika):	4 ze 4
Bavil děti příběh?	Ano
Bavila děti doplňující aktivita po příběhu?	Námětová hra „Na čerta a zvířecí kamarády z lesa“ Velmi, dokonce pak hrály samy i beze mě. Dnes bavila námětová hra i M, dokonce ji bavila nejdéle ze všech dětí.
Příběh trval...	3:05
Dokončování příběhu trvalo...	6:10
Styděl/a se mluvit ... (projevy):	Dnes se nikdo nestyděl mluvit. L dokonce promluvila sama k příběhu bez vyzvání. POKROK
Překvapilo mě:	Děti si měly možnost v doplňující aktivitě příběh opravdu prožít. Dokonce bych řekla, že si ho dost i pamatovaly, ale když jsem příběh četla všem před spaním, tak se děti nepřihlásily, že už ten příběh dnes slyšely, nebo že ho znají. Až při otázce, jestli jim příběh něco nepřipomíná, tak odpověděly, že jsme si na to dnes hrály. V momentě, kdy jsem řekla, že si půjdeme na čerta a kamarády z lesa zahrát do pokojíčku, tak J zmínil, že by si chtěl hrát na rytíře (na ty jsme hráli naposled a bylo to před 14 dny).
Co bylo jinak:	Příběh jsem vyprávěla (nečetla) a ten samý den jsem ho dokončený i přečetla všem před spaním. Poprvé v konečném počtu 4 dětech. Počet akorát.
Další poznámky:	Vypadá to, že děti více baví vyprávěné příběhy nežli čtené. Dnes si poprvé někdo sám od sebe řekl, že chce vědět, jak to dopadlo v knize. (S potom, co řekla svou verzi). Řekla jsem jí konec příběhu a ani ten jí nestačil, doptávala se dál: „A potom, jak to ještě dopadlo?“ Děti dokončovaly pohádku dál s pohádkovými rysy, ale podle mého názoru pohádku doplňovaly v jejich očích dost reálně, proto se domnívám, že v tomto věku by bylo nevhodné vysvětlovat, jaký je rozdíl mezi pohádkou a reálným příběhem – mohlo by to zasahovat do dětské fantazie.

Dokončené příběhy dětí:

A proč tady pláčeš čertíku? Ptal se dál odvážný krtek. Já tady pláču, proto, že se mne všichni bojí a nikdo si se mnou nechce hrát...” (Celý text viz příloha č. 2.2)

1) J: „Mohl by jít do pekla a tam se stát víc zlým čertem.“

- **Fantazie / představivost:** V průběhu vyprávění byla v příběhu schována hádanka, než jsem řekla, že šlo o čerta, udělala jsem krátkou pauzu a J hned doplnil, že to byl čert. Zde je vidět, že má logické uvažování, chápe souvislosti a dává pozor při vyprávění. Jedná se tedy o rozvinutou KK kompetenci k učení (soustředěně pozoruje, všímá si souvislostí; KK k řešení problémů – využívá svých dosavadních zkušeností).

Vadila mu S verze, proto se dál nezapojoval, urazil se. Aktivně se poté začal zase zapojovat až u námětové hry. Znamená to, že s J budeme muset zapracovat na rozvoji klíčové kompetence sociální a personální (chápe odlišnosti mezi lidmi a je k nim tolerantní).

- **Vyjadřovací schopnosti:** Občas nevyjádří podmět, nepoužívá konkrétní jména. - > Pokusit se zlepšit: Dělat hloupou – např.: Kdo by koho vyhodil? (důslednost) – zlepší se Jiřík v tomto ohledu v průběhu mého výzkumu?
- **Čtenářská strategie:** Čtenářská strategie hledání souvislostí na úrovni dítě-text.

2) M: „Ale doopravdicky jsou čerti zlí.“

Já: „Jak mu mohli teda pomoci“?

„S nim si hrát.“ -> poté jsem vedla k odpovědi celou větou, J se zapojil, ale nepoužil celou větu. Povedlo se to až S.

- **Fantazie / představivost:** Zde se jasně ukazuje složitost vyhodnocování toho, jestli děti dokončují příběhy správně fantasticky v pohádkách a realisticky v reálných příbězích, protože M na čerty věří.
- **Vyjadřovací schopnosti:** Využívá přívlastku, používá nevyjádřený podmět.
- **Čtenářská strategie:** Čtenářská strategie hledání souvislostí na úrovni dítě-text.

3) S: „Zajíček a ten krtek si s nim hráli.“ Sice to nebyl původně S nápad, ale jako jediná dokázala vyjádřit podmět.

„A potom ho dali do kočárku, do **černého** ale, protože je to malej čertíček, a protože čerti maj rádi **černou** barvu, protože (zde S zaměnila slovo proto se slovem

protože) jim (zde měla říct mu) koupili **černý** kočárek a potom mu koupili **černýho** medvídku. Asi mu koupili postýlku, aby moh spinkat, no.“ – *S nápad*

„A potom jak ještě to dopadlo?“ – *zde se mě Stella snažila napodobovat, ale bylo jasně vidět, že jí konec (resp. rozuzlení příběhu) opravdu zajímá.*

- *S na sebe ráda upoutává pozornost, dnes si své vyprávění velmi užívala. Nebála se mluvit, věty z ní doslova „padaly“ přirozeně a rychle.*
- **Fantazie / představivost:** *S si odvodila (z toho, že čert brečel), že je malinký (během příběhu se mě i zeptala, jak byl velký) a od toho se poté odvíjel celý domyšlený příběh. Je vidět, že o příběhu přemýšlela.*
- **Vyjadřovací schopnosti:** *Nespisovná řeč (černýho, malej, moh), ale jako jediná dokázala vyjádřit podmět. Dokázala rozvinout dlouhý příběh s pointou a s využitím mnoha přívlastků (viz výše popsáno, že přívlastků využívají v tomto věku většinou dívky, ale S do svého příběhu dostala i děj)*
- **Čtenářská strategie:** *Čtenářská strategie hledání souvislostí na úrovni text - text. S využívala asociace černé barvy s čertem (tučně zvýrazněno).*
- *S se zajímá o konce příběhů – viz výše napsáno, že děti v tomto věku se nezajímají o to, jak to vlastně dopadlo, stačí jim jejich verze. Zde se tato teze vyvrací.*

4) L: „A potom sbíral zlobivé děti.“

- **Fantazie / představivost:** *L doplnila příběh přirozeně a bez vyzvání. Obrovský pokrok.*
- **Vyjadřovací schopnosti:** *Jednoduchá, spisovná věta.*
- **Čtenářská strategie:** *Čtenářská strategie hledání souvislostí na úrovni text - text – z pohádek se mohla dozvědět, že čerti odnášejí zlobivé děti/lidi.*

7.3 Lekce 3: Vztekla kočka

Pozorovací arch

Název příběhu:	Vztekla kočka
Čím se příběh vyznačuje:	Reálný příběh o dětech a kočce. Chvilé napětí – hrdinové něco slyšeli za dveřmi.
Kolik dětí se dokázalo zapojit (z kolika):	3 ze 3, M chyběla

Bavil děti příběh?	Ano, hlavně když tam byla chvíle napětí – něco bylo za dveřmi.
Bavila děti doplňující aktivita po příběhu?	Ano, hráli jsme jí cca dvacet min.
Příběh trval... Dokončování příběhu trvalo...	3:58 min 5:02 min
Styděl/a se mluvit ...(projevy):	Dnes si S dávala ruku před pusou a zasekávala se, i přesto ale mluvila nejvíce ze všech. L se pro změnu nestyděla, ale jako kdyby se bála vymyslet něco svého, jako kdyby to nemohlo být dost dobré, tak opakovala nápady J a S.
Překvapilo mě:	Mezi posledním a dnešním dokončováním byla delší pauza (Vánoce) a je pravidlem, že se J vždy zeptá, jestli si nezapojíme na ... (řekne poslední společnou námětovou hru), ale dnes neřekl poslední hru, ale předposlední, která byla zhruba před měsícem.
Co bylo jinak:	S dopověděla své vyprávění a hned se zeptala: „ <i>Tak si na to zahrajem?</i> “ A bylo vidět, že se na to všichni moc těší.
Další poznámky:	Dnes se ukázalo, že si chtějí děti spíš povídat, než si něco vymýšlet, pořád mě chtěly doplňovat, že jejich babička má také kočku atd..., samozřejmě jsem je nechala chvíli mluvit, ale musela jsem to trochu korigovat, jinak by mi nevydržely u vymýšlení. Bylo by to na ně moc dlouhé. Je důležité přesně vypořádat čas, kdy už ztrácí pozornost, aby je činnost nezačala nudit.

Dokončené příběhy dětí:

„...Z chodby táhne a kocour tam pořád stojí, dovnitř nechce, nechce k lidem, ale nemůže ani od nich....“ (Celý text viz příloha 2.3)

Co jim ten kocour chtěl asi říct? Jak mohl příběh pokračovat dál?

1) J: „Zavřít do klece jí.“

- **Čtenářská strategie hledání souvislostí:** dítě –text.
- **Vyjadřovací schopnosti:** J vyhrknul dřív, než jsem se stačila zeptat, jak to mohlo být dál. Špatný slovosled, snažil se rychle odpovědět.

J: „U dveří, aby nemuseli otevírat dveře.“

- **Logické uvažování, rozvinutá klíčová kompetence k řešení problémů** (viz kapitola xy).

- *Zde je vidět, že J opravdu navazuje na příběh a pamatuje si jej, a ne že by vycházel jen z poslední věty, kdy se příběh ukončil.*

Já: „A jak to bylo dál? Třeba je ta kočka chtěla někam zavést nebo...“

J: „Nebo sníst, a nebo je mohla poškrábat.“

- ***Fantazie/ představivost:*** *J si často představuje katastrofické scénáře. Mohlo by se týkat buď jeho životních zkušeností, nebo třeba filmových adaptací, podle kterých si nosí do mateřské školy i hračky.*

2) Já: „Co jim ta kočka chtěla asi říct?“

S: „Asi jim chtěla říct, že asi měla hlad.“

- ***Fantazie / představivost:*** *Inspirovala se nápadem z příběhu, kdy si chlapec ze sourozenců byl jistý, že má kočka hlad.*
- ***Čtenářská strategie:*** *Čtenářská strategie hledání souvislostí na úrovni dítě-text i čtenářská strategie hledání souvislostí na úrovni text-text. Vycházela přímo z vyprávěného příběhu, protože v příběhu byl zmíněný nápad, že by kočka mohla mít hlad.*
- ***Vyjádřovací schopnosti:*** *Odpovídá celou větou, a dokonce i v souvětí.*

S: „Nebo ta kočka mohla skočit na ty lidi na tý hoře.“

- *Popletla si souvislosti v příběhu.*
- *V příběhu totiž bylo, že ty obyvatelé chaloupky nejdřív byli jen ve druhém patře, protože kuchyň se vytopí za dlouho. O žádné hoře se nemluvílo, jen, že byli na horách. V takové situaci by bylo dobré napomoci dítěti k jeho porozumění, například tím, že bychom si to nakreslili.*

S: „Takhle by na ní skočila ta kočka, drápama a to by je poškrábala.“

Já: „Kam je mohla ta kočka chtít zavést?“

S: „Asi do klece nebo do tepla.“

- *S se opět nejvíce zapojovala v odpovědích na mé otázky.*
- *Logické uvažování, osvojené klíčové kompetence k řešení problémů – do tepla – reagovala na to, že v chaloupce byla velká zima.*

S: „Asi do lesa a chtěla si uříznout strom, aby byl vánoční, když přijde Ježíšek k nim. Ale když nebude hodně sněžit, tak takhle poletí Ježíšek. Tak si na to zahrajem?“

- **Fantazie / představivost:** Odpověděla znovu na mou otázku jinak -> dokáže vymyslet více možností konce příběhu.

Zaměřuje se na okolnosti děje („aby byl vánoční“ a „když nebude hodně sněžit“ – viz výše popsáno – podkapitola 3.2.1 Aktivní slovní zásoba, popis okolností děje využívají většinou dívky, zde souhlasí)

- **Vyjadřovací schopnosti:** Personifikace – kočka si chce uříznout strom, nesprávný slovosled, mluví v souvětí, dokáže řetězit myšlenky.
- **Čtenářská strategie:** Čtenářská strategie hledání souvislostí na úrovni text – dítě. Využila čerstvých zkušeností z období Vánoc.

3) L: Snažila se mluvit, ale jen zopakovala nápady po J a S, jako kdyby si nebyla sebou tak jistá vymyslet něco svého, prostě se jí více líbily nápady kamarádů. Za pozitivum považují už jen to, že promluvila.

7.4 Lekce 4: Mimoni

Pozorovací arch

Název příběhu:	Mimoni – Sněží (Brandor T. Snider, Ilustroval – Ed Miller, podle filmu Briana Lynche)
Čím se příběh vyznačuje:	Příběh populárních postaviček Mimoňů z filmů Já padouch a Mimoni. Příběh s tajemstvím (Mimoni kopali a poté něco našli).
Kolik dětí se dokázalo zapojit (z kolika):	4 ze 4
Bavil děti příběh?	Líbily se jim hlavně ilustrace. Kromě M byly tyto ilustrace pro děti nové. Bylo vidět, že knížku dříve neznaly, těsně před čtením si měly možnost knížku prohlédnout.
Bavila děti doplňující aktivita po příběhu?	Ano.
Příběh trval...	4 min
Dokončování příběhu trvalo...	6,5 min
Styděl/a se mluvit ... (projevy):	
Prekvapilo mě:	Ze začátku to vypadalo, že dnes nikdo nic nevymyslí, ale poté každý něco vymyslel.
Co bylo jinak:	Dnes se příběh asi nejvíce opíral o ilustrace.

Další poznámky:	Všechny děti znaly Mimoně. M má dokonce stejnou knížku doma (jak mi sama sdělila). Dnešní dokončování už bylo na J a M moc dlouhé.
-----------------	---

Dokončené příběhy dětí:

...Bob v jeho závějích našel cosi ukrytého...“ (Celý text viz příloha 2.4)

Já: „*Ted’ si můžeme vymyslet, co to tam ukrytého našel a jak příběh pokračoval dál.*“

1) S: „Ledový mimoni.“

- **Fantazie / představivost:** Příběh zakončila podle obrázku.
- **Vyjadřovací schopnosti:** nespisovný tvar: ledový, nesprávně skloněné slovo: mimoni (mělo být mimoně).
- **Čtenářská strategie:** Čtenářská strategie hledání souvislostí na úrovni dítěte.

Já: „Co tam mohl Bob ještě najít?“

S: „No náký vánoční zamražený hvězdičky, protože je vezmou potom do ruky a hoděj je do oblohy a potom až tam bude tma, tak tam bude Měsíc a hvězdy.“

- **Fantazie / představivost:** pohádkové motivy: hodí hvězdy do oblohy, vánoční hvězdičky
- **Vyjadřovací schopnosti:** nespisovná řeč: náký, zamražený, hoděj, dokáže mluvit plynule v souvětích a řetězit myšlenky tak, aby na sebe navazovaly. Využívá personifikace a použila i epiteton ornans (zamražený)
- **Čtenářská strategie:** Čtenářská strategie hledání souvislostí na úrovni dítěte.

2) M: „Ty jsou zamrzlí v ledu S.“

- Opravila kamarádku
- Příklad toho, že se zde děti učí mj. i naslouchat nápadům druhých a zároveň zvažovat a přemýšlet kriticky.

M: „Já bysem řekla, že tam našli třeba... třeba cukroví.“

- **Fantazie / představivost:** M často přenáší své nedávné zkušenosti k dokončení příběhu.
- **Vyjadřovací schopnosti:** Souvětí podřadné, bez přívlastků. Přemýšlí nahlas. Dokáže aktivně naslouchat (viz klíčová kompetence komunikativní).

- **Čtenářská strategie:** Čtenářská strategie hledání souvislostí na úrovni dítě - text. (bezprostřední zkušenosti z Vánoc, je jasné, že jinak by M odpovídala třeba v létě nebo na Velikonoce)
- 3) Já: Co byste udělali na Bobově místě, kdybyste našli zamrzlé své kamarády?“
 J: „Já bych vzal, kdybych byl superman, tak bych vzal sluníčko a dal bych to před nima a ten led by roztál.“
- *Logické uvažování:* led roztává na Slunci
 - **Fantazie / představivost:** kdybych byl Superman...vzal bych sluníčko (pohádkové motivy)
 - **Vyjadřovací schopnosti:** kdybych – využívá kondicionálu ve špatném tvaru, ale z teoretického hlediska (viz kapitola 3.1 Gramatika řeči), využívají podmínovacího způsobu až pětileté děti
Nesprávně skloněné zájmeno: před nima
 - **Čtenářská strategie:** Čtenářská strategie hledání souvislostí na úrovni dítě - text i čtenářská strategie hledání souvislostí na úrovni text-text (Superman).
- Já: „Co tam mohl ještě najít?“
- J: „Zlato! Dal by si to do peněženky a něco by si za to koupil, třeba všechny banány, protože žerou banány, když jsou celý žlutý.“
- *Opět logické uvažování – J ví, že mimoni mají rádi banány (z filmu).*
 - **Vyjadřovací schopnosti:** Tvoří souvětí souřadné i podřadné, vysvětluje a dokáže si u toho zároveň představovat. Nespisovná slova: celý žlutý. Opět nevyjádřený podmět.
 - **Čtenářská strategie:** Čtenářská strategie hledání souvislostí na úrovni text - text (žlutí mimoni).
- 4) Já: „L, co by tam mohl Bob ještě najít?“
- L: „Asi nějaký rajčátko, který zraje na zahradě někde jinde.“
- **Fantazie / představivost:** L si pravděpodobně promítla vlastní zkušenost (doma možná pěstují rajčata) do příběhu, s tím, že si asi řekla, že tam mohli najít cokoliv.
 - **Vyjadřovací schopnosti:** Dokáže tvořit souvětí. Nespisovné slovo: nějaký (pravděpodobně ovlivněna S)

7.5 Lekce 5: Kamil neumí létat

Pozorovací arch

Název příběhu:	Kamil neumí létat – Jennifer Berneová Ilustrace – Keth Bendis
Čím se příběh vyznačuje:	Próza se zvířecím hrdinou. Kniha sama o sobě motivuje ke čtenářství tím, že hlavní hrdina rád četl a díky tomu mohl mj. sobě i své rodině zachránit život. Dějové napětí – špačci se ocitli v nebezpečí.
Kolik dětí se dokázalo zapojit (z kolika):	3 ze 3 (M nemocná)
Bavil děti příběh?	Ano. (Přímo jsem se jich zeptala.)
Bavila děti doplňující aktivita po příběhu?	Ano.
Příběh trval... Dokončování příběhu trvalo...	6,5 min. bez konce příběhu 10 min
Styděl/a se mluvit ...(projevy):	----
Prekvapilo mě:	Dnes děti vymýšlely spíše šťastné konce, i když tomu tak většinou nebývá.
Co bylo jinak:	Vyrušení. Paní uklízečka nám narušila čtení, holky chtěly jít na toaletu, musela jsem úplně přerušit čtení, což se do téhle doby ještě nestalo. Dále procházeli další dva lidi. -> příště zkusíme začít číst už v pokojíčku, zase abychom malinko změnili prostředí a také je tam větší klid. Dočítala jsem konec příběhu, i když si o něj děti neříkali.
Další poznámky:	Děti se naučily nové slovo – hurikán.

Dokončené příběhy dětí:

„Musíme uhnout z cesty ničivé tropické bouře, co se obrovskou rychlostí blíží k pobřeží a nezeslábne, dokud nenarazí na široký proud pevniny. POSPĚŠMEE!“... (Celý text viz příloha č. 2.5)

- 1) J: „Stříkala ta láva na ně.“

- **Vyjadřovací schopnosti:** *J stále používá ukazovací zájmena, ale snaží se už mluvit celou větou.*

Já: „Jaká láva?“

J: „Z tý sopky.“

- **Fantazie / představivost:** *Poté jsem vysvětlila, že se tam sice o žádné sopce nepsalo (J se inspiroval obrázkem, připadalo mu to jako kouř, který si spojil se sopkou), ale že si to tak klidně můžou vymyslet, přesto jsem vysvětlila, že se tam píše o hurikánu a co to takový hurikán znamená.*

J (potom, co jsem vysvětlila pojem hurikán): „Zabloudili. Pak si našli ten svůj domov, v čem bydleli.“

- **Fantazie / představivost:** *Pozitivní dokončení příběhu – u J jindy převládají spíše negativní konce*
- **Vyjadřovací schopnosti:** *V J projevu je stále častý nevyjádřený podmět, v čem – špatný tvar vztažného zájmena mělo být ve kterém). Využil podřadného souvětí. Zde se zaměřuje především na dějovost a opravdu zakončil příběh. (Viz výše podkapitola 3.2.1 aktivní slovní zásoba – dějová přímočarost u chlapců – zde tato teze sedí)*
- **Čtenářská strategie:** *Čtenářská strategie hledání souvislostí na úrovni text - dítě.*

2) S: „Tak asi mohla jít na ně (bouřka) a nemohli lítat a pak mohla sfouknout ty ptáčky.“

- **Fantazie / představivost:** *Tragický konec a poetické ukončení (sfouknout ptáčky)*
- **Vyjadřovací schopnosti:** *Nesprávný slovosled. Nevyjádřený podmět.*
- **Čtenářská strategie:** *Čtenářská strategie hledání souvislostí na úrovni dítě - text*

S: „Bouřka mohla spolknout ty ptáčky“.

- *Dodala poté, co jsem pochválila L.*
- **Vyjadřovací schopnosti:** *Vyjádřila podmět, a využila personifikace na základě metafor (bouřka spolkla ptáčky).*

3) L: „Taky by mohli upadnout, kdyby nemohli lítat, pak by měli nějaký bebičko. Mohli jít do nemocnice, pak by mohli jet zase domu do svého domečku.“

- *Logické posloupné uvažování, ale i L zapomněla, že Kamil měl pro ptáčky varování.*

- **Fantazie / představivost:** Pozitivně zakončila příběh.
- **Vyjádřovací schopnosti:** Nevyjádřený podmět. Správný slovosled. Dokázala mluvit plynule v souvětích, popis okolností a příčin (viz výše popsáno, takto popisují většinou dívky).
- **Čtenářská strategie:** Čtenářská strategie hledání souvislostí na úrovni dítě - text.

L jsem dnes moc chválila, protože udělala obrovský pokrok a ve vymýšlení příběhů dohnala své kamarády. Přestala se bát říkat své nápady. V momentě chvály začala S znova vymýšlet. Zde se opět ukazuje, jak moc je důležité, aby děti byly alespoň v malé skupině při práci. Je-li někdo pochválen, je to inspirace a motivace i pro druhé.

8 Shrnutí výsledků a jejich interpretace

V průběhu výzkumu jsem pozorovala tyto pozitivní proměny u dětí:

1) Větší zájem o knihy (spontánní): Děti se opravdu začaly více zajímat o knihy, během volné hry se často uchylovaly do čtecího koutku nebo ještě častěji si braly děti jednu knihu do skupinky a společně si ji u stolečku prohlížely a debatovaly o ní. Využívaly jak knih z domova (např. „O krtkovi“), tak knih nabízených v mateřské škole (např. „Dědečku vyprávěj“).

Pozn.: „Zde si dovoluji vyzdvihnout důležitost volné hry, kde se děti nejlépe seberealizují. V dnešní době je v některých MŠ, jak jsem byla sama svědkem, volná hra zanedbávaná nebo úplně opomíjena.“

2) Rozvoj fantazie a představivosti: Celkově si myslím, že se děti zlepšily ve schopnosti zapojovat svou fantazii a představivost; objevovaly nové možnosti a varianty řešení problémů (viz klíčová kompetence k řešení problémů); dále byly schopné vytvořit si svůj názor (verzi) a vyjádřit ho (viz klíčová kompetence sociální a personální). Výsledky bylo možné pozorovat především ve volné hře, kde děti bohatě uplatňovaly svou fantazii a bylo pro ně přirozené dát své hře „příběh“, proto si myslím, že tyto čtenářské aktivity se ukázaly jako integrující a pro děti obohacující, nejen co se týče přípravy dětí na školu, ale i vzhledem k jejich prožívání, a tedy i celkové spokojenosti (více nápadů – hry se obměňují).

3) Zlepšení vyjadřovacích schopností dětí: Děti se rozhodně zlepšily v komunikativních dovednostech (viz klíčová kompetence komunikativní): Špatné slovní tvary i slovosled ve větách stále přetrvávají, ale ne v takové míře jako na začátku výzkumu. Řeč dětí se přirozeně zlepšovala i s ohledem na vývoj (začínali jsme ve čtyřech letech dětí a některé z nich dosáhly na konci výzkumu 5. roku). V kapitole „3.1 Gramatická stránka řeči“ je sice naznačeno, že už ve čtvrtém roce by neměl přetrvávat dysgramatismus, ale podle mého názoru není dysgramatismus u žádného z pozorovaných dětí natolik závažný, že by se jednalo o narušení komunikační schopnosti, jsou to spíše drobné gramatické chyby.

Děti se primárně snažily popisovat děj, ale začaly se všechny poměrně úspěšně snažit i o popis postav. Tyto dovednosti se postupně přirozeně „dostavovaly“ tím, jak se děti opakovaně snažily vyprávět.

Ve svých narativních kompetencích (zmíněných v kapitole „3.2.2 *Narativní kompetence*“) došly děti až k vyprávění příběhu, ve kterém často docházelo i k objasnění situace nebo popisu události, ale samozřejmě zahrnovalo i vyprávění prožitých zkušeností (protože se jim to zrovna hodilo do příběhu a bylo to pro ně nejjednodušší – využívaly ve velké míře především na začátku výzkumu, S využívala prožité zkušenosti i u konce výzkumu).

4) Rozvoj čtenářské strategie hledání souvislostí na úrovni dítě – text, text – text

Z výsledků výzkumu se můžeme přesvědčit (pro přehlednější porovnání jsou k dispozici tabulky), že se děti při svém dokončování příběhů hojně opírají o své zkušenosti ze života. V textu vyhledají nějakou souvislost s něčím, co znají ze svého života, a zkrátka to použijí. Tuto úroveň hledání souvislostí používaly všechny děti, nejvíce však M, která tuto strategii využívala pokaždé. J, S, a L dokázaly využívat i souvislosti, které znají z jiných příběhů, tedy čtenářskou strategii hledání souvislostí na úrovni text-text (2x S a L a 1x J).

5) Jednotlivé získané dovednosti u dětí a další objevené skutečnosti během výzkumu:

L – Ztráta studu (Přestala se stydět a začala více mluvit. Udělala obrovský pokrok.)

Na začátku výzkumu jsem přemýšlela, jestli se u L podaří „prolomit led“ a L se přestane bát sdělovat svoje nápady a celkově se přestane bát komunikovat s dospělými. Ze začátku výzkumu L opravdu nechtěla vyjadřovat žádné ze svých nápadů, ale já jsem věděla, že to není tím, že by byla snad vývojově pozadu, ale že se jen stydí. Poté už bylo vidět, že mluvit chce, ale jako kdyby její nápady nebyly dost dobré, začala opakovat nápady svých kamarádů, i to jsem vnímala jako pokrok. Ke konci výzkumu už se plně vyrovnala svým vrstevníkům, dokázala vymýšlet konce příběhů. Bohužel na úplném konci výzkumu chyběla na několika lekcích, protože musela do ozdravovny.

Co mě ale zaujalo a zajímalo při rozhovoru s maminkou (viz příloha 1), proto jsem se na to doptala, že si L začala doma „číst“ až tenhle školní rok. Mohla by její motivace pocházet ze čtenářských činností, které jsem v průběhu výzkumu s dětmi uskutečňovala? Potom by se jasně ukazovalo, že tyto činnosti opravdu mají smysl a děti se při nich nejen vzdělávají, ale i dále motivují ke čtenářství.

Tabulka 1: Dívka L

Datum	Pořadí odpovědi	Počet vět	Gramatické chyby	Rozvoj fantazie	Využití čtenářské strategie
27. 9. 2017	0	0	0		
15. 11. 2017	0	0	0	Zapojila se alespoň v námětové hře, kde se rozmluvila.	
29. 11. 2017	4.	1	0	Nešťastný konec, pohádkově dokončeno. Věří své fantazii.	Hledání souvislostí (text-text)
13. 12. 2017	4.	2	0	Využila zkušenosti z domova	Hledání souvislostí text – dítě)
24. 1. 2018	3.	5	0	Šťastný konec, personifikace	Hledání souvislostí (text-dítě)
31. 1. 2018	3.	1	0		Hledání souvislostí (text-text)



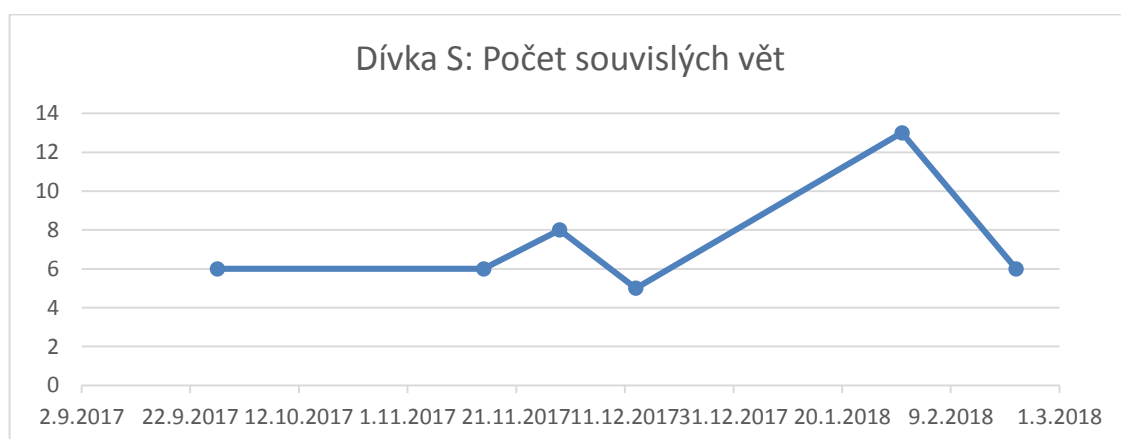
S – Opravdové vyprávění. S se ke konci výzkumu opravdu podařilo to, o co jsem se snažila u všech zúčastněných – nebojí se říct všechno, co jí při dokončování příběhů napadá a zároveň se nebojí vymýšlet si to. Dokáže řetězit svoje myšlenky a u ní už se projevovaly znaky opravdového vyprávění. Začala mít přirozenou potřebu „vědět, jak příběh dopadne“ – ke konci výzkumu se začala pravidelně doptávat na konce příběhů. Přitom zpočátku výzkumu se hlásila, že chce příběh dokončit, ale nevěděla jak, neměla nápad.

L + S: Asi po dvou týdnech od ukončení celého výzkumu se dívky dohadovaly při volné hře u stolečku: S: „... ale já umím číst.“ L – „Ne, to neumíš.“ S: „Paní učitelko, že

umím číst?“ Já: „To víš, že umíš, číst můžete, holky, i z obrázků.“ Obě holky si pak spokojeně začaly navzájem „číst“. Bohužel jsem je pak už nemohla poslouchat, jen jsem zaslechla, že si pojmenovávají postavy (Knížka: *„Dědečku, vyprávěj“*).

Tabulka 2: Dívka S

Datum	Pořadí odpovědi	Počet vět	Gramatické chyby	Rozvoj fantazie	Využití čtenářské strategie
27. 9. 2017	2.	6	2	Vymyslela si jednu větu navíc. („A už tam nebyly žádný jablka.“)	Hledání souvislostí (text-dítě)
15. 11. 2017	2.	6	0		Hledání souvislostí (text-dítě)
29. 11. 2017	3.	8	2	Asociace barev	Hledání souvislostí (text-text)
13. 12. 2017	1.	5	1	Pohádkové motivy	
31. 1. 2018	1.	13	0	Pohádkové motivy (přeměny)	Hledání souvislostí (text-dítě) a hledání souvislostí (text-text)
21. 2. 2018	1.	6	0	Realisticky vymyšlené, nový nápad	Hledání souvislostí (text-dítě)



M – Další práce s textem. Při dokončování příběhů M využívala spíše logického myšlení, dál nic vymýšlet nechtěla, většinou jen to, co „dávalo smysl“. Jak je výše popsáno, M je ve vztahu k učitelkám spíše introvertní. I proto mě překvapila následující situace: ke konci výzkumu, když chybělo hodně dětí a měli jsme takový volnější program ve třídě, protože jsme nemohli chodit ani ven (extrémní mráz), tak jsem u M seděla a M vybarvovala

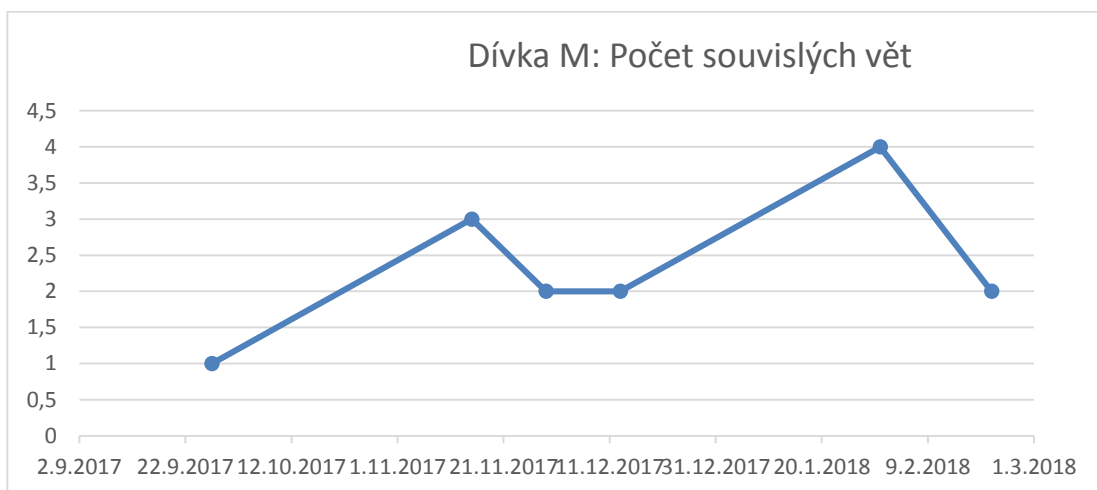
omalovánku a začala mi spontánně vypravovat příběh o jelenovi, který byl na omalovánce, postupně přidávala postavy a příběh prokládala i zpěvem (postavy v příběhu si zpívaly). Po ukončení příběhu začala s dalším, podívala se, co kreslím já, inspirovala se květinami a za chvíli začala s pohádkou o zlé zvadlé černobílé květině, objevovala se zde kouzla a přeměny různých květin, byla tam například i květina princezna (všechny postavy pohádky M během vyprávění kreslila). Velmi mile mě M vyprávění překvapilo i z hlediska symboliky. Dávala dohromady několik souvislých vět se spoustou přívlastků. Mrzí mě, že její vyprávování nemám nikde zaznamenané, ale M se dostala vlastně tam, co bylo mým hlavním cílem, aby se děti nebály vypravovat, aby se nechaly inspirovat svou fantazií, dokázaly říct více souvislých navazujících vět a vystavět smysluplný příběh.

Dokázala opravdu vyprávět příběhy, které měly děj i ukončení, a vlastně tak sama ukázala další možnost, jak pracovat s textem (vymyslela si vyprávění s doprovodem kreslení – vycházela ze situace, kdy měla v ruce pastelky a papír a zrovna vyprávěla)

Pozn.: Podle mého názoru bychom se měli i v možnostech, jak pracovat s knihou, inspirovat také od dětí a zase se zde ukazuje důležitost volné hry. Bez spontánně vzniklé situace bych se od M žádného souvislého vyprávění nedočkala. Z toho vyplývá, že děti nepotřebují být pořád někým řízeny, aby se rozvíjela jejich osobnost.

Tabulka 3: Dívka M

Datum	Pořadí odpovědi	Počet vět	Gramatické chyby	Rozvoj fantazie	Využití čtenářské strategie
27.9. 2017	3.	1	0	Tragický konec (smrt)	Hledání souvislostí (text-dítě)
1.1.2017	-	3	1	Pohádkově domyšlené (někdo mu hodil semínko do obleku)	Hledání souvislostí (text-dítě)
29. 11. 2017	2.	2	1		Hledání souvislostí (text-dítě)
13. 12. 2017	2.	2	0	Navázala na nedávné zkušenosti	Hledání souvislostí (text-dítě)
31. 1. 2018	4.	4	0	Nový nápad (mimozemšťani chtěli namalovat poklad)	Hledání souvislostí (text-dítě)
21. 2. 2018	1.	2	0	Logické uvažování	Hledání souvislostí (text-dítě)



J – Zlepšení vyjadřovacích dovedností a zájem o písmena. U J se nedá jednoznačně hovořit o zlepšení. J se ze začátku skvěle zapojoval a hojně využíval svého logického myšlení. Dokázal svůj příběh postavit na vodítkách z textu – stavěl opravdu na textu a na tom, jak mu porozuměl. Všímal si detailů a zároveň měl v hlavě celou kostru příběhu. Vývojově ale začal stagnovat v důsledku střídavé péče rodičů. Událost v rodině má na J obrovský dopad, odrazilo se to jak na dokončování příběhů, tak při námětových hrách. Najednou si úplně přestal věřit, do ničeho se nechtěl pouštět sám. Začal být více negativní k sobě i ke svému okolí, dokonce začal být drzý i na ostatní učitelky (osobně s ním takovou zkušenost nemám).

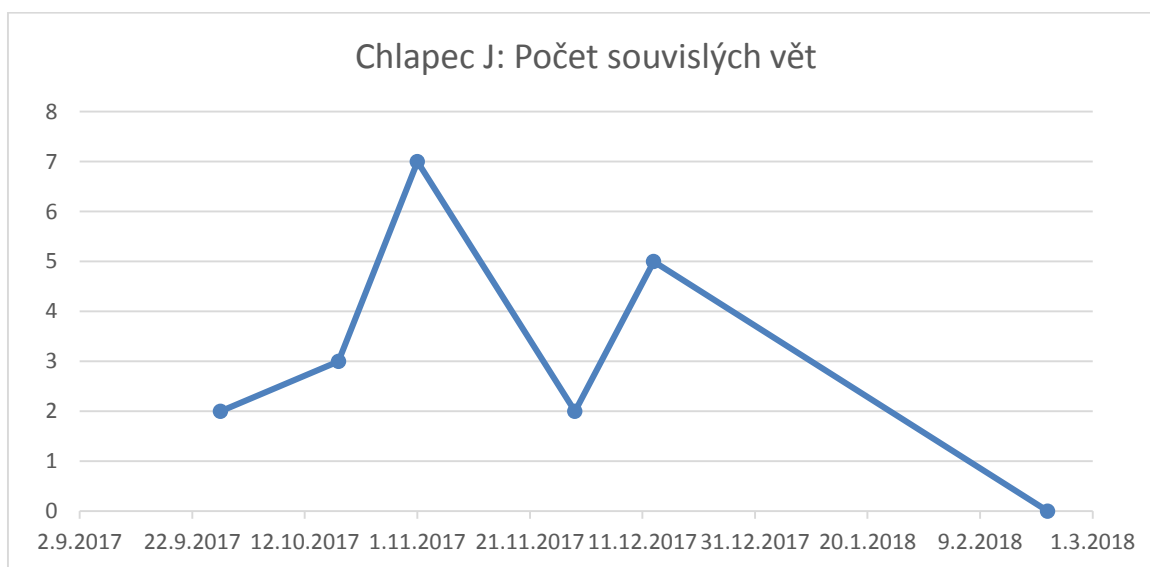
Pozn.: Zde bych ráda odkázala na výše zmíněnou poznámku v podkapitole „3.1 Čtenářská pregramotnost – definice a její rozvoj v mateřské škole“ o tom, že by se mělo dbát na zvýšenou pozornost na děti z neúplných rodin, bohužel se zde ukazuje obrovský vliv této skutečnosti.

Každopádně začal J projevovat zájem o písmena a přestal používat pomocnou pomlku při mluvení („yyy“). Ukázalo se, že J má rád námětové hry a celkově dramatizaci, v těchto aktivitách se vždy s nadšením zapojoval.

I když je výše zmíněno, že J si do MŠ nepřináší knížky místo hraček, tak po výzkumu nastala změna. Poprvé si do MŠ přinesl knihu – „O krtkovi“.

Tabulka 4: Chlapec J

Datum	Pořadí odpovědi	Počet vět	Gramatické chyby	Rozvoj fantazie	Využití čtenářské strategie
27. 9. 2017	1.	2	1		Hledání souvislostí (text-dítě)
18. 10. 2017	1.	3	1	Pohádkově vymyšleno (kouzla a proměny)	
2. 11. 2017	-	7	0	Vizualizace, pohádkové prvky	Hledání souvislostí (text-dítě) + předvídání
29. 11. 2017	1.	2	1	Z hodného čerta by se stal zlý (nešťastný konec)	
13. 12. 2017	3.	5	2	Pohádkové dokončení (jako Superman by vzal Slunce)	Hledání souvislostí (text-text)
21. 2. 2018	0	0	0		



- 1) **Osvědčené žánry pro práci s knihou formou nedokončených příběhů.** Pro práci s knihou formou nedokončených příběhů se mi v MŠ nejvíce osvědčily prózy s dětským hrdinou, kde se objevují vtipné pasáže/slova (např. *Kosprda a Telecí, Zašpenátovaný Jonáš*). Dále pohádky s tajemstvím a otevřeným dějem (např.

Mimoni – Sněží, Kocour v botách) nebo prózy se zvířecím hrdinou – (např. *Kamil neumí lítat, Jak krtek potkal čerta* nebo *Zajíček moc rád píše*). Nejvíce se mi osvědčilo vyprávění bez knižní a obrazové opory. Děti dávaly nejvíce pozor právě při vyprávění z očí do očí. Nicméně je nutné používat k literárním činnostem i knihy, které si pak dítě může samo prohlížet a „číst“ také z obrázků, a to z důvodu další motivace a vztahu ke knihám. Proto jsem volila především knihy, které byly opřeny o ilustraci. Snažila jsem se zapojovat různé knihy jak ve způsobu ilustrace (Originální je ilustrace u knihy *Zajíček moc rád píše* – koláž), tak ve smyslu známých/méně známých příběhů, novodobých a starších příběhů, umělých a lidových pohádek. Dále jsem se snažila příběhy volit tak, jak jsem uznala, že by právě konkrétní děti mohly bavit podle toho, jak jsem znala jejich zájmy a zároveň příběhy musely tematicky odpovídat Školnímu vzdělávacímu programu, proto pro mě výběry knih mnohdy nebyly jednoduché.

- 2) **Reálný versus fikční svět.** Jak se děti vypořádávají s reálným a fikčním světem? Tato otázka je pro mě vlastně stále záhadou. Oporou mi zde může být, jak výše zmíněný názor v teoretické části podle Váchové (Děti se často nechávají unést svou fantazií, proto ve svých příbězích často nerozlišují realitu od smyšleného světa.), tak zjištění z výzkumu: i když děti dokončí pohádku podle našeho uvážení správně pohádkově – tj. v souladu se zákonitostmi fikčního světa, tak pro děti to může být dost reálná výpověď (např. viz výše pohádka „*Jak krtek potkal čerta*“). Jinak například *Kosprda a Telecí* děti správně a intuitivně navazovaly realistickými konci, a naopak např. u *Zašpenátovaného Jonáše* dokončovaly děti příběh pohádkově, a opravdu se v tomto příběhu objevují pohádkové znaky. Tuto problematiku bych shrnula tak, že děti prostě nemůžou vždy oddělit fantazii od reality, protože své fantazijní představy považují často za skutečnost nebo se jim to za skutečnost dokonce předkládá – viz například víra v čerty.
- 3) **Rozšíření slovní zásoby.** Děti se naučily různá konkrétní slova, jako například hurikán, myslivec, mlynář, bacil, slovní spojení - „ztratit řeč“, ... prostřednictvím textu příběhu (vysvětlila jsem či jsme společně vyvozovali na základě opory textu). Dále se naučily využívat přívlastky (a to i M a J, kteří zpočátku využívali jen slovesa, zde se nepotvrdila výše popsaná diferenciaci, v podkapitole „3.2.1 Aktivní slovní zásoba“, ve vyjadřování mezi děvčaty a chlapci, pro S bylo dokonce důležité, jak

příběh dopadne, což také neodpovídalo odborné literatuře zmíněné v témže odstavci) a byly schopny využívat spojek a tvořit souvětí.

- 4) Děti nejvíce bavila aktivita zařazená po dokončování příběhů – **dramatizace příběhů**, kdy si mohly příběh samy aktivně prožít. S ohledem na věk dětí je zřejmé, proč tomu tak je. Je obecně známo, že děti si i nejvíce zapamatují to, co si samy mohou zažít, a mateřská škola by měla tyto aktivity zařazovat v co možná nejvíce řízených činnostech, protože právě v tomto vzdělávacím sektoru je na tyto aktivity prostor.
- 5) Z toho všeho vyplývají i **radý vycházející z mých zkušeností**, které bych ráda poskytla učitelkám mateřských škol: Literární činnosti se opravdu vyplatí věnovat více pozornosti i v řízených činnostech, nikoli pouze při čtení před spaním, přímo vybízí k propojení s dalšími aktivitami (nejlépe prožitkovými, jako např. námětové hry). Tyto činnosti jsou bohužel velmi náročné na organizaci. V každé mateřské škole i třídě se organizačně nabízí jiná situace, ale je opravdu dobré promyslet, jak to udělat, abychom činnost nedělali frontálně se všemi dětmi. Samozřejmě také záleží na konkrétní literární činnosti (některé literární aktivity se dají provádět frontálně), na věku dětí, na jejich vývojové úrovni či národnosti. Zkrátka na tom, jak si literární činnost organizačně rozmyslet si musí každý přijít sám, i podle toho, jak třeba děti přichází do mateřské školy (moje situace byla zjednodušena tím, že nejstarší české děti přicházely do mateřské školy nejdříve ze všech dětí).

Dále je potřeba sledovat samotné děti při činnosti, do ničeho je netlačit, neopravovat nápadně jejich přeřeknutí a citlivě se ohlížet na to, kdy už mají děti „zkrátka dost“ a jejich pozornost už „je někde jinde“, a tak nesmyslně netrvat na pokračování v činnosti, protože děti už by to stejně nikam neposouvalo. V mé skupině se ukázala nejlepší časová dotace průměrně kolem 4-5 min na čtení a 5-6 min na dokončování příběhů, ale také se to samozřejmě odvíjelo od jejich aktuálního rozpoložení a od toho, jak moc jsem se trefila nebo netrefila do jejich „knižního vkusu“ a také kolik času potřebovaly zrovna na přemýšlení (samozřejmě i na jejich věku a schopnostech). Důležité je také věnovat dětem dostatek volné hry, při které se nejvíce projevují jejich pokroky, a dochází tak k jejich seberealizaci.

- 6) **Proč se frontální práce s knihou formou nedokončených činností ukázala jako nevhodná?** Jak už bylo výše zmíněno, dokončování příběhů bylo na děti zkrátka dlouhé, nedokázaly se navzájem poslouchat, také se mnohem snáze navzájem rušily, než když jsem mohla mít přímý kontakt s každým dítětem, a to např. při ideálním počtu čtyř dětí, kdy mohou být i děti navzájem v přímém kontaktu a reagovat tak na sebe, navzájem se inspirovat a kriticky přemýšlet o názorech druhých či učit se, že někdo může mít jiný názor nebo nápad a respektovat ho.

8.1 Limity výzkumu

Vzhledem k malému vzorku dětí nelze výsledky generalizovat. Také je nutné si uvědomit, že děti v tomto věku i bez dalších vnějších zásahů dosahují značného pokroku ve vývoji. Přesto se domnívám, že na základě dlouhodobého a pečlivého sledování dětí lze usuzovat na některé trendy, které by bylo nutné ověřit rozsáhlejším výzkumem.

Jak už bylo výše zmíněno, na začátku byl výzkum realizován se všemi dětmi ve třídě a na konec výzkumu jsem zařadila opět jednu lekci se všemi dětmi, abych mohla porovnat, jestli se zlepšily i ostatní děti, díky vývojovým aspektům, nebo jestli je příčina pokroků u námi sledovaných dětí opravdu dána tím, že byl s dětmi realizován tento výzkum.

Ukázalo se, že děti, se kterými byl výzkum realizován, dosáhly značných pokroků, oproti dětem se kterými výzkum nebyl realizován. Nikdo z ostatních dětí nedokázal nějakým způsobem dokončovat příběh (stejně jako na začátku výzkumu), jen jedna stejně stará dívka (s OMJ) se dokázala se sledovanými dětmi zapojit a dokončila příběh jednoduchou, přesto trefnou větou.

9 Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo popsat možnosti práce s knihou se zaměřením na metodu práce s knihou formou nedokončených příběhů, a zjistit, jaké dovednosti se učí děti předškolního věku při této metodě a k jakým posunům v předčtenářských dovednostech u nich dochází.

V úvodu teoretické části bakalářské práce jsem se snažila nastínit to, jakými možnými způsoby se pracuje v mateřských školách s knihou a celkově s textem. Existuje mnoho způsobů, jak jsme se výše mohli dozvědět, ale přijde mi, že by k těmto metodám byla potřeba přímo konkrétní kniha. Na trhu literatury jsem v této oblasti shledala mezeru.

V teoretické části byla také zařazena podkapitola, „Co a jak číst dětem“. Název kapitoly byl volen přímo podle názvu knihy od Gebhartové (2011), ze které jsem v této podkapitole poměrně hodně čerpala a shledala jsem ji pro mou práci přínosnou a pro mě poučnou. Díky této knize jsem se poté mohla vyvarovat při mém výzkumu chyb (jako je například čtení dětem z papíru). Dále jsem si podle tohoto teoretického zakotvení mohla uvědomit, že práce s knihou je lepší provádět s menší zainteresovanou skupinou dětí. V praktické části jsem poté měla tu možnost přesvědčit se, že děti baví nejvíce příběhy vyprávěné.

Cílem praktické části bylo kromě podpory dětí ve zlepšování jejich předpokladů ke čtení a s tím související podpory představivosti a vyslovovat představované také zjistit, co všechno tento vývoj může ovlivňovat a sledovat, jaký může mít průběh. Konkrétně jsem si položila tuto výzkumnou otázku: V jakých dovednostech se zlepšují předškolní děti při metodě práce s knihou formou nedokončených příběhů? Na základě této výzkumné otázky jsem si stanovila dílčí výzkumné otázky: Jaké žánry se nejvíce osvědčily pro práci s knihou formou nedokončených příběhů?; Jak se děti vypořádávají s reálným a fikčním světem? Zaměňují ho?; Jakým způsobem docházelo k obohacování slovní zásoby dětí? Jak byly rozvíjeny jejich řečové dovednosti?; Jaké činnosti děti nejvíce bavily a proč?; Jaká doporučení bych na základě svých zkušeností dala ostatním učitelkám mateřských škol?; V jak velké skupině by bylo vhodné tuto metodu práce realizovat a na co si při ní dát pozor?; Jaké jsou po půl roce rozdíly mezi dětmi, které absolvovaly lekce práce s knihou formou

nedokončených příběhů, a dětmi, které neabsolvovaly tyto lekce? K naplnění cílů byla použita metoda longitudinálního pozorování čtyř dětí, strukturovaného rozhovoru s dětmi a krátkého polostrukturovaného rozhovoru s rodiči dětí.

V praktické části jsem se tedy zabývala jednou z metod práce s knihou, konkrétně dokončováním příběhů. V pozorovacích arších můžeme sledovat konkrétní výpovědi dětí, jejich způsob přemýšlení, fantazie, řeči, zdali využívaly konkrétní čtenářské strategie atd. Každý čtenář si v odpovědích může nalézt něco jiného (jinak by na odpovědi nahlížel pedagog, jinak logoped, jinak psycholog, jinak rodič či prarodič). Ke zpřehlednění byly zařazeny i tabulky s grafy (viz kapitola 8), kde můžeme sledovat pokroky u jednotlivých dětí v čase. Z tabulek i grafů můžeme vypožorovat, jak je opravdu každé dítě naprosto odlišné a každé si jde ve vývoji svým tempem. Tyto vývojové odlišnosti můžeme pozorovat téměř při všech činnostech a neměli bychom na ně při práci s dětmi nikdy zapomínat.

V bakalářské práci bylo i několikrát zmíněno, že důležitý je vzor a zázemí rodiny, ze které dítě přichází do mateřské školy, a nese si tak některé předpoklady ke čtenářství už od brzkého věku. Proto byly do praktické části zařazeny i strukturované rozhovory s rodiči, ze kterých je patrné, že sledované děti přichází z poměrně podnětných čtenářských poměrů. Nicméně i fakt, že je dítě z neúplné rodiny, dítě ovlivní natolik, že se to odrazí ve všech vzdělávacích sférách (tedy i při samotném dokončování příběhů), jak se v průběhu výzkumu projevilo i stagnací u chlapce J.

Z výsledků výzkumu můžeme vypožorovat, že prací s knihou můžeme u dětí dosáhnout značných pokroků, co se týče komunikace (například ztráta studu u dívky L, řetězení myšlenek u dívky S), fantazie (využívání pohádkových motivů – časté u dívky S), představivosti (velmi rozvinutá u chlapce J), narativních schopností (dívky S + M dokázaly vyprávět), ale i využívání čtenářských strategií (především hledání souvislostí text – dítě, ale ke konci výzkumu i hledání souvislostí na úrovni text – text). Chlapec J má rozhodně rozvinutou KK k řešení problémů – využívá svých dosavadních zkušeností, zapojuje svou fantazii a představivost k vymýšlení nových řešení problémů a situací. Totéž platí u dívek S a L. Všechny děti se naučily využívat přívlastků, a to i chlapec J, přesto, že odborné zdroje říkají, že rozvinutými přívlastky se vyjadřují spíše dívky. Z grafů vyplývá, že všechny děti se v průběhu výzkumu celkově zlepšily a nikdo, kromě J (kde to má zjevnou vnější příčinu),

se nedostal ve svých výsledcích níž, než byl na samém začátku. Z grafů je ale také zřejmé, že na konci se všechny děti trochu zhoršily, a dostávaly se tak zhruba na svůj průměrný výkon ve vypravování. Je to totiž tím, že už jsem záměrně zařadila knihu těžší na jejich věk. Dlouho dopředu bylo plánováno, že právě tato kniha bude zařazena na samém konci výzkumu, a tou knihou jsou Nedokončené pohádky od Zdeňka Slabého (příběh: Krotitel lvů), která je spíše pro starší děti, ale myslím si, že i tak se s tím děti poměrně dobře popasovaly.

Kromě těchto interpretací jsem zjistila, že děti zapojené do výzkumu začaly spontánně projevovat větší zájem o knihy a písmena; objevovaly nové možnosti a varianty řešení problémů, byly schopné vyjádřit svůj názor a vyjádřit ho; obecně se zlepšily jejich vyjadřovací schopnosti a rozšíření slovní zásoby. Při realizaci lekcí bylo zřejmé, že děti nejvíce bavila aktivita po dokončování příběhů, a to jejich dramatizace. Tou docházelo k většímu porozumění textu.

V porovnání se skupinou dětí, která nebyla zařazena do výzkumu, ale realizovala jsem s ní první a poslední aktivitu, je zřejmé, že u dětí zapojených do výzkumu došlo ke znatelnému zlepšení na několika úrovních (viz podrobně popsáno výše). Kromě jedné dívky z této kontrolní skupiny nedokázaly děti dokončit příběh a dle jejich pozorování při běžné práci si troufnu říci, že nedošlo ani k tak velkému rozvoji vyjadřovacích dovedností, porozumění textu ani ke spontánnímu zájmu o knihy.

Pokud bych měla shrnout, co bych doporučila na základě dlouhodobé práce s knihou s dětmi formou nedokončených příběhů, tak jsou to žánry – nejvíce se mi osvědčila próza s dětským hrdinou, zejména takové, kde se objevují vtipné pasáže či pointa; dále pohádky s tajemstvím a otevřeným dějem a próza se zvířecím hrdinou. Potvrdila jsem si, že nejlépe děti reagují na vyprávěný, nikoli čtený, příběh. A že k porozumění textu přispívá, pokud je na čtení / vyprávění příběhů a dokončování příběhů zařazena další aktivita, nejlépe dramatizace příběhů, která dovoluje dětem si příběh aktivně prožít. Tak si z příběhu také mnohem více zapamatují. Domnívám se tedy, že by mateřská škola měla zařazovat aktivity s knihami i v řízených činnostech, předčítání dětem před spaním není dostačující, a respektovat individuální zvláštnosti dětí včetně jejich zájmů.

Sled událostí, kterých jsem měla možnost být svědkem, mě nutí k tomu, abych zde v krátkosti přiblížila některé z důležitých aspektů volné dětské hry. Jak už bylo výše zmiňováno, tak jsem velké pokroky dětí mohla sledovat často právě prostřednictvím volné hry, kde si je dítě jisté a jeho konání je tak přirozené.

Koťátková (2005, s. 16-17) definuje volnou hru jako: „*takovou činnost, při které si dítě samo volí námět, záměr a chce spontánně cosi prozkoumávat, zkoušet, ověřovat, vytvářet. Volí si k tomu podle vlastního uvážení nebo podle dohody s dětským partnerem hračky, zástupné nebo doplňkové předměty, místo ke hře a jeho úpravu, role a způsob jejich ztvárnění, možnosti a podmínky pro souhru s druhými. Samo si tedy volí námět, cíl a prostředky k uspokojivé hře.*“

Dále je vhodné zmínit některé z dalších aspektů dětské volné hry, které Koťátková (2005) vyzdvihuje. Jsou to například konkrétní znaky hry (spontánnost, zaujetí, radost, tvořivost, fantazie, opakování, přijetí role). Důležitý je také herní partner, se kterým tak dítě zažívá sociální rozvoj. Dítě se také prostřednictvím hry přirozeně učí, může zde uplatňovat svou energii, ale také ji načerpat a dále se může prostřednictvím hry vyrovnávat s nepřízní okolí, svými stresy atd. Zkrátka hra má mnoho pozitivních vlivů na dítě.

Hra má u dětí také svůj vývoj, ve věku sledovaných dětí je příznačná námětová hra, i proto byla zařazena jako něco, na co se mohly děti po dokončování příběhů těšit a zároveň souvisela s příběhy (i do námětové hry se děti snaží dostávat příběh) a dalo se tak plynule navázat. Koťátková (2005) píše o postupném zdokonalování dětí prostřednictvím námětové hry (i sama námětová hra se tak zdokonaluje), děti zde uplatňují svou fantazii, představivost, komunikaci s druhými a dětmi, mají zde také možnost vyzkoušet si nejrůznější role odkoukané ze svého okolí.

Toto krátké seznámení s dětskou hrou bych ráda ukončila následujícími řádky patřícími Koťátkové (2005, s. 30): „*Ve hře se dítě realizuje podle svých současných možností, zkušeností, a zájmů. Uplatňuje své potřeby něco aktivně činit, podílet se, hledat, poznávat. **Zažívá zde důležitou lidskou potřebu seberealizace, která je naplňována mnohými subdominantními potřebami.***“

10 Doslov

Doufám, že tato bakalářská práce byla nejen přínosem pro mě, a především pro zúčastněné děti, ale i pro případné čtenáře této práce. Snažila jsem se upřímně vyzdvihnout důležité zkušenosti, které jsem měla možnost během výzkumu získat. Závěrem bych ještě jednou ráda zdůraznila důležitost a složitost výběru knih k literárním činnostem. Neumím si představit vybírat knihy, či jednotlivé příběhy nebo pohádky pro děti, které bych neznala. I tak se musím přiznat, že byl pro mě výběr knih tak, aby zaujaly, aby zároveň odpovídaly Školnímu vzdělávacímu programu, a při tom se dal příběh nějakým způsobem dokončovat, velmi náročný. Nejen že bylo časově náročné knihu vybírat, ale také shánět. V průběhu své příští praxe se budu snažit získat a udržet si celkový přehled o dětských knihách na trhu, který jsem shledala u učitelek MŠ tolik žádoucí. Myslím, že katedra české literatury na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy poskytuje pro tento přehled skvělý start i motivaci k dalšímu sebevzdělávání.

Seznam použitých informačních zdrojů

BÄCKER-BRAUN, Katharina. *Rozvoj inteligence u dětí od 3 do 6 let*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4798-9.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Literatura pro děti*. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.

GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Jak a co číst dětem v MŠ: komentovaný výběr literárních textů na základě RVP PV*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-854-8.

HALAMOVÁ, Michaela. *Naratívne schopnosti a ich rozvíjanie v praxi logopéda: Narrative skills and their development in a speech therapist practice. Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo (Bratislava), 2014, 48(3), 270-275. ISSN 0555-5574.

HAUSENBLAS, Ondřej. *Čeština doopravdy: návrh didaktického pojetí výuky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura na 1. stupni ZŠ*. Praha: Nákladem vlastním, 2015. ISBN 978-80-260-8165-4)

HERMAN, Marek. *Najděte si svého maršana: --co jste vždycky chtěli vědět o psychologii, ale ve škole vám to neřekli--*. 2., přeprac. vyd. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-023-3.)

HLINĚNSKÁ, Anna. *Mapování práce s knihou v mateřské škole* [online]. Praha, 2017 [cit. 2018-03-17]. Dostupné z: [file:///C:/Users/lenovo/Downloads/BPTX_2015_1_11410_0_415080_0_175128%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/lenovo/Downloads/BPTX_2015_1_11410_0_415080_0_175128%20(3).pdf)
f. Bakalářská práce. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.

HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice esteticko-výchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0.

HORŇÁKOVÁ, Katarína, Svetlana KAPALKOVÁ a Marína MIKULAJOVÁ. *Jak mluvit s dětmi: od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-612-4.

CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982.

JAMBUROVÁ, Tereza. *Strategie předvídání a její místo ve výuce literární výchovy na 1. stupni ZŠ*. [online PDF]. Praha, 2016 [cit. 2018-02-15]. Dostupné z: file:///C:/Users/uzivatel2/Downloads/DPTX_2014_1_11410_0_352836_0_160888.pdf. Diplomová práce. Univerzita Karlova.

KLINDOVÁ, L'uboslava a Eva RYBÁROVÁ. *Vývojová psychologie*. 3. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981.

KOŘÍNKOVÁ, Diana. *Jak učitelka diagnostikuje dětské prekoncepty* [online]. Brno, 2017 [cit. 2018-02-23]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/430020/pedf_b/Bakalarska_prace_-_Jak_ucitelka_diagnostikuje_detske_prekoncepty_-_Diana_Korinkova.pdf. Bakalářská práce. Masarykova Univerzita.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi: význam hry, role pedagoga, cíl hry, soubor her*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0852-3.

KUCHARSKÁ, Anna. *Riziko dyslexie: pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 9788072907847.

ROBB, Laura. *Reading strategies that work: teaching your students to become better readers*. New York: Scholastic Professional Books, c1995. ISBN 0-590-25111-2.

LECHTA, Viktor. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-961-5.

MALÝ, Radek a Josef NEŠPOR. *Lexikon českých nakladatelství dětské knihy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4503-8.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

MÁŠOVÁ, Kristina. *Rozvíjení řeči v mateřské škole* [online]. České Budějovice, 2010 [cit. 2018-03-18]. Dostupné z: https://theses.cz/id/voya32/Bakalarska_prace.pdf. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-

MOCNÁ, Dagmar a Josef PETERKA. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha a Litomyšl: Nakladatelství Paseka, 2004. ISBN 80-7185-669-X

NAJVAROVÁ, Veronika. Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy. *Pedagogická orientace*. Olomouc: Česká pedagogická společnost, 2010, 20(3), 49-65. ISSN 1211-4669.

PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. 2., přeprac. vyd. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-244-X.

PETRŮ KICKOVÁ, Pavla. *Čtenářská pregramotnost v předškolním věku. Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. Praha: Josef Král 1883-, 2017, 120(10), 22. ISSN 0139-5718.

POSLUŠNÁ, Jana. *Současné podmínky rozvoje tvořivosti dítěte v mateřské i základní škole* [online]. České Budějovice, 2010 [cit. 2018-02-23]. Dostupné z: https://theses.cz/id/g1g3sv/downloadPraceContent_adipIdno_15357. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

Práce s knihou v mateřské škole a na 1. stupni základní školy: Referáty a diskusní příspěvky z pracovní konference Společnosti přátel knihy pro mládež, čs. sekce IBBY. Praha: Společnost přátel knihy pro mládež čs. sekce IBBY [International Board on Books for Young People], 1987.

PRÁZOVÁ, I.; HOMOLOVÁ, K.; LANDOVÁ, H.; RICHTER, V. *České děti jako čtenáři*. Brno: Host, 2014.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál (vydavatelství), 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

RYBÁROVÁ, Eva. Rozvoj čtenářských strategií u dětí v mateřské škole. *Kritická gramotnost*. Praha: Pomáháme školám k úspěchu, 2017, 3(4), 20-25. ISSN 2464-6318.

SLABÝ, Zdeněk Karel. *Nedokončené pohádky*. Vyd. 3. Ilustroval Adolf BORN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0397-1.

SOVÁK, Miloš. *Logopedie předškolního věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. Knižnice sociální pedagogiky.

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. Jak modelovat čtenářské strategie. *Kritické listy: čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách*. Praha: Kritické myšlení, 2009, 2009(36), 28-31. ISSN 1214-5823.

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. Čtení s předvídaním. *Kritické listy: čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách*. Praha: Kritické myšlení, 2010, 2010(37), 16-23. ISSN 1214-5823.

ŠÍSTKOVÁ, Jana a Vladka SUČKOVÁ. Naše cesta ke čtenářským strategiím aneb Jak se učíme navzájem. *Kritická gramotnost*. Praha: Pomáháme školám k úspěchu, 2017, 3(4), 26-29. ISSN 2464-6318.

TOMÁŠKOVÁ, Iva. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0790-0. TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky, 2011. ISBN 978-80-7294-515-3.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Překnížkováno: co čteme a kupujeme (2013)*. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7491-256-6.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Vyprávěj mi něco--: jak si děti osvojují příběhy*. V Příbrami: Pistorius & Olšanská, 2007. Scholares. ISBN 978-80-87053-07-2.

TUHÁČKOVÁ, Naděžda. Jak čteme dětem. *Kritické listy: čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách*. Praha: Kritické myšlení, 2010, 2010(38), 23-25. ISSN 1214-5823

VÁCHOVÁ, Alena, Zuzana KUPCOVÁ a Michaela KUKAČKOVÁ. *Rozvíjíme jazyk a řeč dětí: dítě a jeho psychika - jazyk a řeč*. Praha: Raabe, c2015. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-173-1.

Zdrojová literatura k jednotlivým lekcím, které jsou prezentovány v praktické části

BERNE, Jennifer. *Kamil neumí létat: pohádka o špačkovi knihomolovi*. Ilustroval Keith BENDIS. V Praze: Albatros, 2011. ISBN 978-80-00-02852-1.

OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Zima v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Praha: Portál, 1998. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN 80-7178-268-8.

PAPOUŠKOVÁ, Eva. *Kosprda a Telecí: příběh ze školky*. Ilustroval Galina MIKLÍNOVÁ. V Praze: Albatros, 2013. ISBN 978-80-00-03105-7.

SLOUPOVÁ, Miroslava. *Rok s krtkem: [náměty pro práci s předškolními dětmi]*. Vyd. 2. Ilustroval Edita PLICKOVÁ. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0650-7.

SNIDER, Brandon T. a Brian LYNCH. *Mimoni*. Ilustroval Edward MILLER, přeložil Zuzana NEUBAUEROVÁ. V Brně: CPress, 2016. ISBN 978-80-264-1012-6.

11 Přílohy

11.1 Přílohy 1: Rozhovory s rodiči dětí

Rozhovor 1: chlapec J

- 1) Jak často a při jaké příležitosti čtete (J)?:

„Před spaním a řekněme tak 4x za týden, každý den to nezvládnem.“

- 2) Čtete momentálně nějakou knihu? (jakou):

„Střídáme to, protože děti jsou dvě, ale u nás vládne Krtek.“

- 3) Kolik má přibližně (J) knih?

„50 třeba.“

- 4) O čem jsou (J) oblíbené knihy?

„Většinou o hrdinech z večerníčků, jako je Bob a Bobek, Krtek, Maková panenka, všechny takový ty Večerníčkovy příběhy.“

- 5) Prohlíží si (J) knihy někdy sám?

„Jo, vyloženě knihy o dinosaurech. Ty má rád.“

- 6) Máte velkou knihovnu?

„Máme malou knihovnu, nemáme kapacitu.“

- 7) Myslíte si, že jste pro děti vzorem ve čtení (nebo někdo z rodiny)?

„Jo, já docela čtu, takže si myslím, že jo.“

- 8) Chodíte s (J) někdy do knihovny?

„Ne, to nechodíme, to nestíháme.“

Rozhovor 2: dívka S

- 1) Jak často a při jaké příležitosti čtete (S)? *Každý večer.*

- 2) Čtete (S) momentálně nějakou knihu? (jakou) *Máme pohádky, ale večer máme takovej rituál, že tatínek přijde domů a čte nám italský knížky.*

- 3) Kolik má přibližně (S) knih? *No asi dvacet.*

- 4) O čem jsou (S) oblíbené knihy? *„Většinou víly, a nebo takový ty klasický, ale oni jsou teda i v italštině, jako Červená Karkulka, Popelka. Včera jsme četli zrovna Popelku.“*

- 5) Prohlíží si (S) knihy někdy sama? „*Ano, má ráda knížky.*“
- 6) Máte velkou knihovnu? „*Tak normální, né úplně velikou, ale máme no.*“
- 7) Myslíte si, že jste pro děti vzorem ve čtení (nebo někdo z rodiny)? „*Jo, my čteme knížky.*“
- 8) Chodíte s (S) někdy do knihovny? „*Ano, tady do knihovny do obchodního centra chodíme.*“

Rozhovor 3: dívka M

- 1) Jak často a při jaké příležitosti čtete (M)?: „*Když jdeme spinkat, někdy po obědě když jdeme odpočívat a někdy když přijde s knížkou vid’?*“
- 2) Čtete momentálně nějakou knihu? (jakou): „*Ted’ka jsme četli Prasátko Pepinu a dneska jdeme do knihovny.*“ (tedy i odpověď na o. č. 8)
- 3) Kolik má přibližně (M) knih? „*M. má tři sourozence, takže i po nich máme spoustu dětských knížek, tak vlastně půl knihovny, nevím, 6 polic knížek (smích).*“
- 4) O čem jsou (M) oblíbené knihy? „*M nejoblíbenější knihy? Co máš nejradši? Prasátko Pepu?*“ M (nadšeně): „*Jo.*“
- 5) Prohlíží si (M) knihy někdy sama? „*Jo, jo jo jo.*“
- 6) Máte velkou knihovnu? „*My máme několik knihoven a v dětském pokojíčku máme velkou.*“
- 7) Myslíte si, že jste pro děti vzorem ve čtení (nebo někdo z rodiny)? „*Hodně čte dcera E, tý je 13. Ta je schopná přečíst knížku za 3 dny. Tý já vždycky říkám, že nemá smysl pro ní knížky kupovat, ať chodí do knihovny, protože ta dostane knížku k Vánocům a za 3 dny jí má přečtenou.*“
- 8) Chodíte s (M) někdy do knihovny? „*Chodíme, M má i svoji průkazku.*“

Rozhovor 4: dívka L

- 1) Jak často a při jaké příležitosti čtete (L)?: „*Tak hlavně večer před spaním. Skoro každý večer.*“

- 2) Čtete (L) momentálně nějakou knihu? (L): „*Konkrétní ne, my máme takovou sadu krátkých pohádek, takže čteme každé večer jednu pohádku. Teďka jsme měly Minnie na cestách.*“
- 3) Kolik má přibližně (L) knih? „*No takových čtyřicet určitě, to možná i víc.*“
- 4) O čem jsou (L) oblíbené knihy? „*O Minnie, u nás jede Minnie teďkon aktuálně (smích). Ale jinak máme celkově teďka hlavně Disneyovský.*“
- 5) Prohlíží si (L) knihy někdy sama? „*Jo, ona si i čte teda. Vždycky jede prstíkem, mámo já si jdu číst (smích) a něco si tam vymejší a něco mi tam vypráví, včera si vzala dokonce i mojí knížku, že si bude číst.*“
- Já: A odkdy si asi tak začala takhle číst?
- L maminka: „*Já bych řekla, že tenhle školní rok.*“
- 6) Máte velkou knihovnu? „*Takovou já bych řekla normální asi, ani ne malou, ani ne velkou. Takovej standart.*“
- 7) Myslíte si, že jste pro děti vzorem ve čtení (nebo někdo z rodiny)? „*Tak my jsme měli sečtělýho hlavně dědečka, já zas takovej vášnivej čtenář asi nejsem. Občas něco.*“
- Chodíte s (L) někdy do knihovny? „*Ne, tak to nechodíme.*“

11.2 Přílohy 2: Zdrojové texty pro dokončování příběhů

2.1 Kosprd a Telecí

Na druhý den dovedl tatínek Kosprda zase do školky, ačkoliv ho Kosprd prosil, aby to nedělal, protože mu v dílně pomůže postavit vzducholod'.

A Kosprd zase vzteky řval, když ho tam jen tak nechal. Viděla ho zase Telecí, kterou do školky dovedla maminka. Maminka Telecí pracuje jako pěvkyně v opeře za viaduktem a je celá obrovská. „Chlapečku neřvi, hlasivky ti trpí,“ snažila se uklidnit Kosprda, ale jemu to bylo jedno. Paní Telecí věděla, o čem mluví. Když poprvé dovedla svou holčičku Telecí do školky a musela odejít bez ní, plakala venku u popelnic tak hlasitě, až nemohla potom večer zazpívat v opeře za viaduktem Měsíčku na nebi hlubokém, což je náročná píseň.

Kosprd řval dál a překřikovat ho se paní Telecí nechtělo. Pohladila malou Telecí a šla do práce zpívat.

Telecí byla moc ráda, že ji maminka samým rozčilením zapomněla převléct nadýchanou sukýnku. Přitočila se ke Kosprdovi, který se válel po zemi a řval, a povídá: „Něco ti ukážu, Kosprde, pojd' na záchod.“ Kosprd přestal brečet, vstal a šel za Telecí na školkový záchod. Jsou tady malé mísy a nízká umyvadla, protože děti na velké nedosáhnou... Telecí si zvedla nadýchanou sukýnku a Kosprd vykulil oči. Telecí totiž měla přes punčocháče červené krajkové bombardáky.

„Ty jsou co?“ řekla Telecí a předvedla se i zezadu. Tady měla kalhotky sepnuté kolíkem, aby jí držely, protože původně patřily mamince a Telecí si je dneska jenom vypůjčila z prádelníku. „To jo,“ řekl Kosprd, „ale pod sukní nejsou moc vidět...“

Telecí zesmutněla. Pomalu odepnula kolík a spustila bombardy dolů po punčocháčích. „Já vím. Ukazovat kalhotky se nesmí. Ale tyhle jsou přitom tak krásný. Mají tři patra červených krajek a uprostřed pravý diamant a mašličku.“ Kosprd se hluboce zamyslel. „Vezmi si je na hlavu, ať jsou vidět.“ „Myslíš?“ zapochybovala Telecí. „Jasně. Všichni si budou myslet, že je to klobouk. A nebudeš potřebovat kolík.“

A tak si Telecí maminčiny krajkové kalhotky nasadila na hlavu. A šli do velké herny, kde si zrovna děti povídaly, na co si budou hrát. Telecí prošla kolem paní učitelky

a Součkové, která se zrovna chystala říct, že zná báječnou hru na obchod, ale když viděla nový klobouk na hlavě Telecí, ztratila dočista řeč. (Papoušková 2013, s. 15– 18)

2.2 Jak krtek potkal čerta

„Jednou se krtek a zajíc domluvili, že půjdou na procházku do lesa. Ze sněhových mraků začaly padat první sněhové vločky. Po cestě si zajíc s krtkem povídali o tom, jak se asi spí jejich kamarádům ježkovi, medvídkovi a žabce a jestli už doletěl čáp do teplých krajů. Najednou se krtek zastavil a zašeptal: „Zajíci, tady někdo pláče. Slyšíš to také?“

Počkej, zašeptal zajíc a povytáhl své dlouhé uši, aby ještě lépe slyšel. Opravdu, támhle v křoví někdo nařiká. Nepůjdeme se tam podívat? Třeba někdo potřebuje naši pomoc.

Krtek i zajíc se tedy vzali za tlapky (to víte, že se trochu báli) a opatrně se přibližovali ke křoví. Když byli až u něj, pomaloučku odhrnuli větve a uviděli něco divného.

Seděl tam tvor, který byl podobný člověku, ale na hlavě měl rohy jako koza a vzadu měl ocásek jako kravička.

Kdo jsi! Osmělil se ho zeptat krtek. Já jsem čertík, zvedl ten tvor hlavu a díval se na krtka uplakanýma očima. Tak ty jsi čertík? A proč tady pláčeš čertíku? Ptal se dál odvážný krtek. Já tady pláču, proto, že se mne všichni bojí a nikdo si se mnou nechce hrát...“
Sloupová (214, s.95)

2.3 Vztekla kočka

Příští zimu přijeli Terezka, Majda, táta a máma na chalupu hned první neděli po Mikuláši. Byli tu sami a zatopili jenom nahoře v pokoji. Do kuchyně se musí nařezat velká polena a vytopit kuchyň dá práci. První den je teplo tak na metr nebo dva kolem kamen, to si všichni přistrkují židle a nejraději by si sedli do trouby. Kamenné zdi sežerou teplo, lapají je chtivými ústy, jsou tak chtivé, až se opotí. Zdi jsou nasáklé mrtvým mrazem a trvá až do léta, než mráz ve zdech vyschne a vydrolí se. To už je skoro zas nová zima.

Za dva dny je teplo do půlky kuchyně, a tak to pokračuje den za dnem, takže čtvrtý den se už dá sedět kolem stolu, aniž by mrzl zadek a nohy. A pak, když už židle nestudí, jede se zas domů a dům, pokud nepřijede nikdo jiný a netopí, vystydá.

Terezka, Majda, táta a máma seděli nahoře v pokojíku, který je umístěn do nitra domu, jako škatulka, v níže je teplo, vichřice sem nemůže, ani mráz. Je tu teplo a bezpečno. Bubínek táta rozehrál, až roura zčervenala a sálají z ní teplé, měkké, unavující vlny, až se z toho chce spát. Peřiny jsou ale vlhké a studené a musí se ještě trochu prohřát. Zbytek se musí ohřát tělem, když se první noc peřina pořádně zahřeje, nevystydne už, ani když se celý den netopí. Táta si dal peřinu až ke kamínkům a prohlásil, že peřina je velký vynález lidstva. Naložit do kamen, zaházet okna hnojem a přikrýt se peřinou, říká táta. Jaképak běhání venku, v létě se má tančit a v zimě spát. Takhle si táta povídá, když se za dveřmi ozvu miau, miau tak zřetelné a přemlouvavé, až to se všemi trhne, jako by stál za dveřmi pocestný a doprošoval se útulku, anebo někdo přicházel s poselstvím, tak je ten hlas naléhavý a důležitý. Kdo půjde otevřít? Nikdo se ani nehnul, všichni hleděli ke dveřím, strach v očích. Miau, ozvalo se znovu a znělo to rozzlobeně a velitelsky, a to už šel táta jako jediný muž ke dveřím otevřel. Za dveřmi v pruhu světla, které sem dopadalo škvírou, stál černý kocour. Svítil zlatýma očima, měl pohled upřený a v té chvíli snad nevidoucí, jako výr.

Pojď dál, zvala Majda, ale kočka stála, ani se nehnula.

Čččč, řekl táta, ale znělo to jako urážka. Tohle nebyla obyčejná kočka, to bylo hned jasné

Miau, vykroužila kočka v hrdle zvuk, který se podobal pláči dítěte. Ale byl v tom také řev divoké zvěře, vrkání holubů a jarní zamilovaný zpěv pěnkav a bylo v tom zurčení vody pod sněhem a šelest lyží na sněhu.

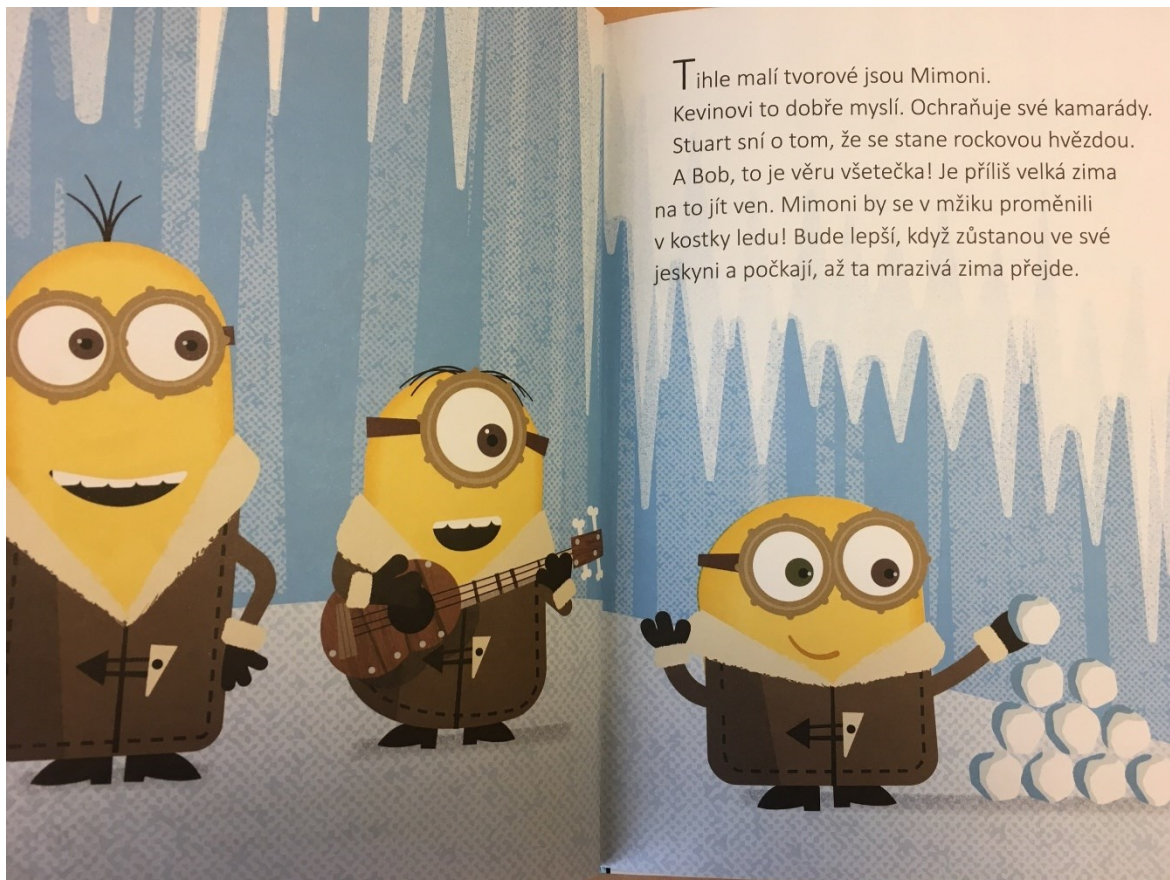
Něco nám chce, řekla Majda, přiblížila se ke kocourovi a natáhla k němu ruku.

Dej pozor, řekla máma, aby tě nese.

Možná by něco žral, řekla Majda a přinesla k dveřím talířek se salámem. Snědl to a znovu se postavil tam, kde před tím stál, a znovu mluvil řečí, již nikdo nerozuměl. Jak si potom můžeme myslet, že my jsme pány tvorstva, když nerozumíme žádné řeči, jen lidské. Děláme čččč a vypadáme při tom asi jako hlupáci.

Z chodby táhne a kocour tam pořád stojí, dovnitř nechce, nechce k lidem, ale nemůže ani od nich.... Kriesová (1998, s. 54–55 In Opravilová, Gebhartová)

2.4 Mimoni Sněží



Tihle malí tvorové jsou Mimoni. Kevinovi to dobře myslí. Ochraňuje své kamarády. Stuart sní o tom, že se stane rockovou hvězdou. A Bob, to je věru všetečka! Je příliš velká zima na to jít ven. Mimoni by se v mžiku proměnili v kostky ledu! Bude lepší, když zůstanou ve své jeskyni a počkají, až ta mrazivá zima přejde.

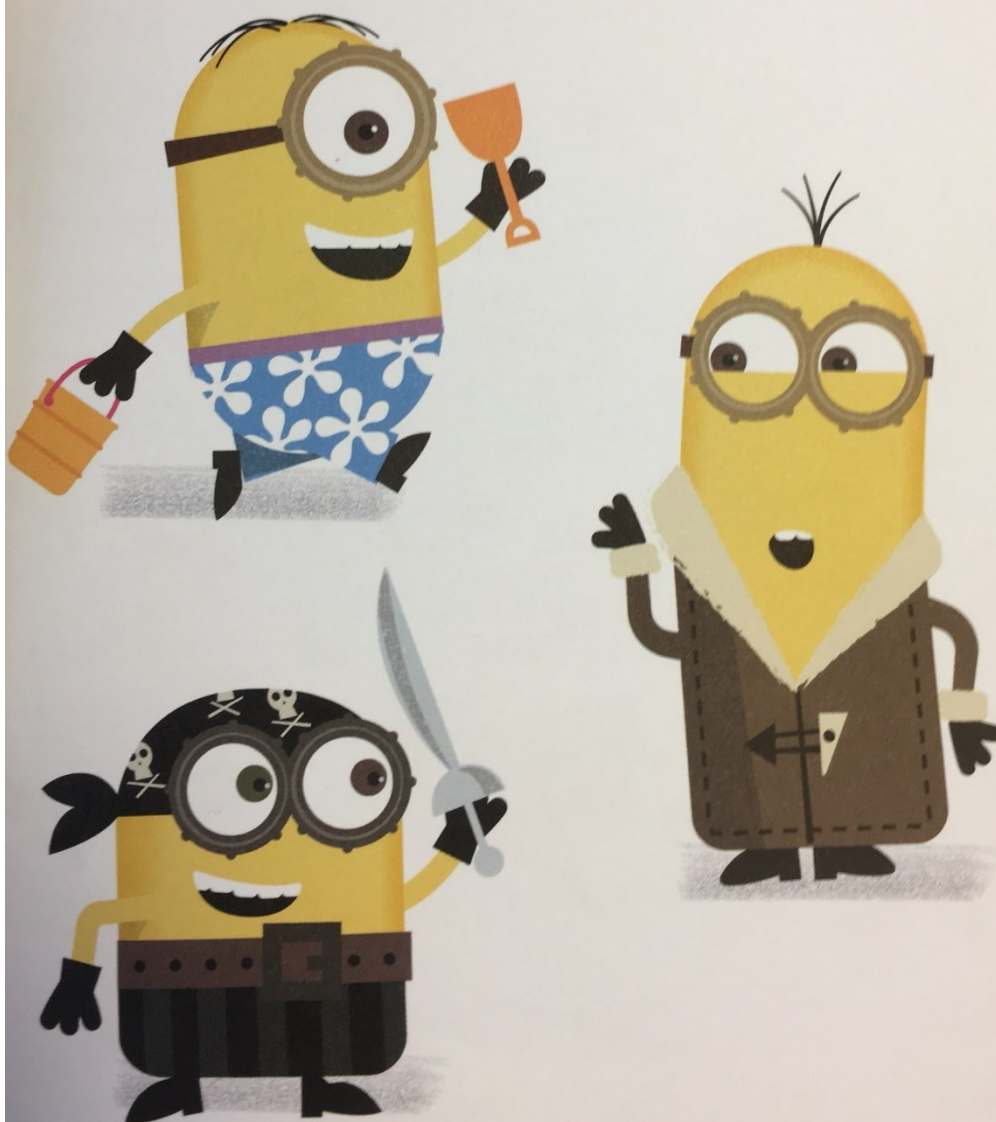


Kevin, Stuart a Bob měli dojem, že se snad zblázní z toho, že jsou v jeskyni tak dlouho. Doufali, že se brzy objeví nový pán a zachrání je před tou šílenou nudou. Zatím mají aspoň jeden druhého, což je fantastické. Přátelé jsou totiž to nejlepší na světě!

Až se dostanou ven, můžou dělat tolik zábavných věcí!
Jen si to představte!



Nastal čas vybalit zimní výbavu na ven! Stuart a Bob by asi potřebovali trochu pomoci s výběrem vhodného oblečení. Ale žádný strach. Stuart ví, co a jak. Pořádně se zabalte až ke krku, Mimoni. Venku je zima.



Nyní, když jsou Mimoni řádně oblečeni, je na řadě poslední krok.

Přibalit klacek? Ne!

Hrábě? Ne tak docela. Je mi líto, Bobe.

Tak lopatu? Tramtadadá!

Máme vítěze!







Teď musejí odvalit ten velký balvan stranou, aby mohli vylézt ven z jeskyně a užívat si sluneční paprsky. Tak toto nebude snadné.



Ale ne! Mimoňům se sice podařilo odvalit balvan, ale vchod do jeskyně je zasypaný sněhem. Budou se jím muset prokopat. Dobře, že se na to připravili.



Snider (2016)

2.5 Kamil neumí létat

Kamil je špaček.

Narodil se pod okapem, ve staré stodole se třemi bratry, čtyřmi sestřičkami a šedesáti sedmi tisíci čtyřmi sty třiceti dvěma bratranci a sestřenicemi. Byla to VELKÁ špaččí rodina.

Od prvního dne byl Kamil jiný. Zvláštní. Hned jak špačici vypadli z hnízda, začali objevovat svět. Kája si oblíbil žížaly. Adélka zase trávu. Pepíka bavilo bláto. Franta našel vodu. A Kamil...ehm ...

Kamil objevil KNIHU.

Zatímco Kamilovi bratranci se honili za brouky, mouchami a mravenci, Kamil se naučil číst. Nejdřív písmena, pak slova a nakonec i celé věty. V noci, když bratranci snili o tom, jak zobají brouky a přebírají voňavé odpadky, Kamilovi se zdálo o dobrodružných výpravách a hrdinských činech. Dokonce snil o tom, že on sám je slavný spisovatel a píše legendy a poezii.

Prvního června se všichni malí špačkové seřadili k první hodině létání pod vedením učitele Peroutky. Kamil mezi nimi nebyl. „Kde je ten ulejšák?“ zlobil se učitel Peroutka.

Ulejšák byl v knihovně. A tak když ostatní špačici nacvičovali střemhlavý let, LOPINGY, VÝKRUTY a LÉTÁNÍ ve formacích, Kamil měl zobák plný pohroužený v knihách. V duchu byl v oblacích a nechal se unášet fantazií. Bojoval s piráty, v jeskyni žil s pralidmi... Četl o sopkách a jak vzniká duha... Prohlížel si velryby, dinosaury... Zvláště dinosaury se Kamilovi líbili. Chtěl vědět, proč planety obíhají kolem Slunce, proč fouká vítr a jak je možné, že se z housenky stane motýl. Knihy ho přenesly na místa, kam by nikdo nemohl doletět. A srdíčko mu tlouklo vzrušením. Bratranci mu začali říkat ...

Kamil – knihy svačil, zoban křupan a knihomol. Z toho by vám rozhodně veselo nebylo. Kamil si rovnal rozčepýřená peřička a tiše se trápil. „Kdyby jen věděli, jak výsměch bolí.“ Potom smutně odhopkal do knihovny...jedině tam se cítil šťastný. A tak celé léto strávil v knihovně, četl si a snažil se zapamatovat si všechno, co se do jeho špaččí hlavičky vešlo... až se jednoho dne první list zbarvil dočervena a snesl se na zem. Podzimní fujavice se prohnala starou stodolou a shodila hnízda postavená přes léto. Byl čas vydat se na jih.

Občas některý bratránek utrousil: „Kamile, měl by ses naučit létat. Za pár dní vyrazíme, a tys to ani nezkusil!“ „Ach ano, migrace, četl jsem o tom,“ zachmuřil se Kamil. „Kamile, že ty neumíš létat?“ zeptala se ho sestřička. A Kamil přiznal, že neumí.

A potom přišel ten den. Špačkové se seřadili a vyletěli vysoko. Zakroužili Kamilovi nad hlavou a chystali se odletět. Díval se za nimi a bylo mu smutno. Slza jako hrách se mu skutálela z oka.

Zůstal sám. Kamil ťapkal zpátky do stodoly a skrz slzy neviděl.

Proto si nevšiml, že bratři, sestřičky i bratranci se pro něj vrátili. Omotali Kamila stuhami a provázky, které našli a posbírali na smetišti. Když byl Kamil pod křídýlky bezpečně uvázaný, chytil konce stuh do zobáku, vznesli se... a Kamil s nimi! Byl dojatý a šťastný, i když se trochu styděl. A tak letěli a letěli mnoho dní. Kamil si konečně mohl prohlédnout řeky, lesy a města, o kterých četl celé léto. Nadšeně vykřikoval a bratrům, sestrám, bratrancům a sestřenicím co chvíli něco ukazoval. Ale špačáci neměli ani pomyšlení, aby obdivovali krajinu. Vytrvale mávali křídly a letěli stále dál na jih. Jednoho dne však od rána foukal zvlášť silný vítr. Oholil stromy, které se ohýbaly až k zemi. Udržet se ve vzduchu bylo pro špačky každým okamžikem těžší. Vzduch měl zvláštní vůni a Kamil poznal, co znamená...NEBEZPEČÍ! Kamilovi se vybavilo, co četl v knize o klimatu, a zavolal na svou špaččí rodinu: Blíží se HURIKÁN! Slyšíte? Hurikán! Bratři, sestry, bratranci i sestřenice se ptali: „Co je to hurikán?“ Kamil vysvětloval, jak svým zobáčkem svedl nejrychleji: „Musíme uhnout z cesty ničivé tropické bouře, co se obrovskou rychlostí blíží k pobřeží a nezeslábne, dokud nenarazí na široký proud pevniny. POSPĚŠMEE!“...



Od prvního dne byl Kamil jiný. Zvláštní. Hned jak špačící vypadli z hnízda a začali objevovat svět.

Kája si oblíbil žížaly.



Adélka zase trávu.



Pepíka bavilo bláto.



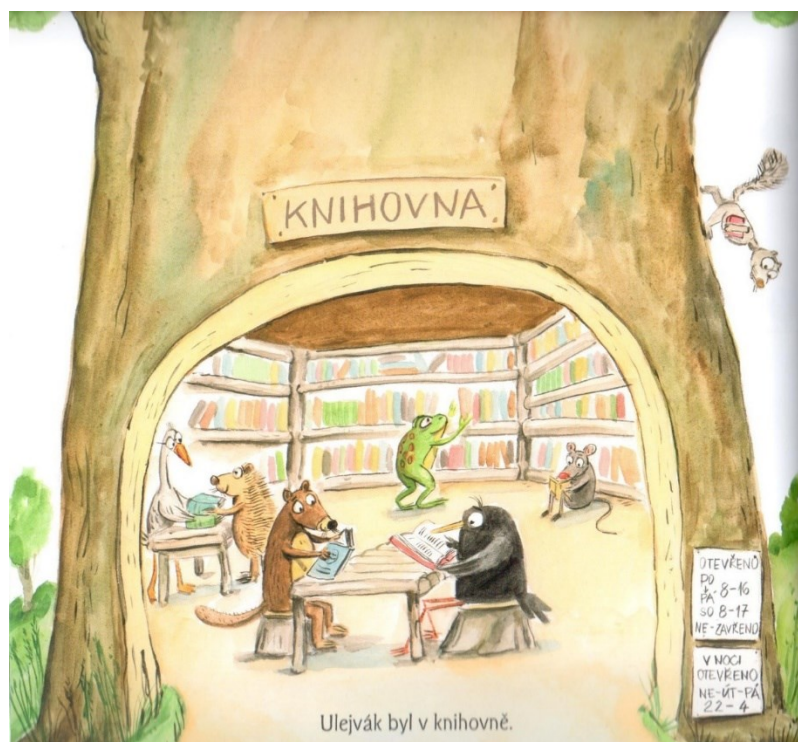
Franta našel vodu.



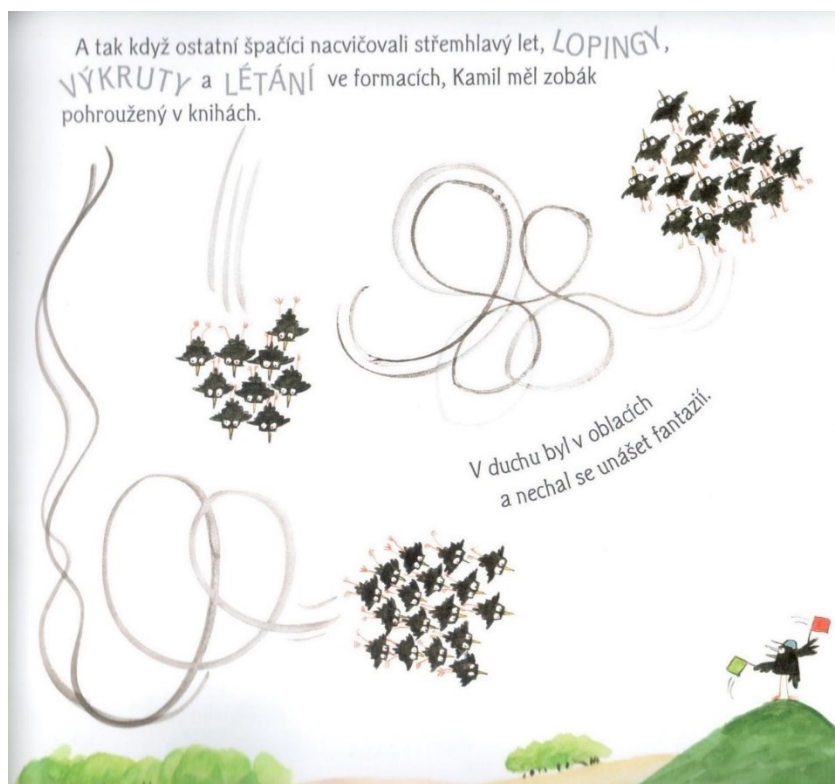
Zatímco Kamilovi bratřenci se honili za brouky, mouchami a mravenci,



Kamil se naučil číst. Nejdřív písmena, pak slova a nakonec i celé věty.



A tak když ostatní špačci nacvičovali střemhlavý let, **LOPINGY**,
VÝKRUTY a **LÉTÁNÍ** ve formacích, Kamil měl zobák
pohroužený v knihách.



V duchu byl v obláčích
a nechal se unášet fantazií.



Bojoval s piráty,
v jeskyni žil s pralidmi...

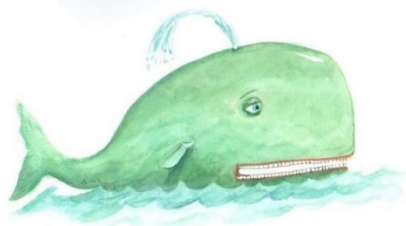


Četl si o sopkách a jak vzniká duha...

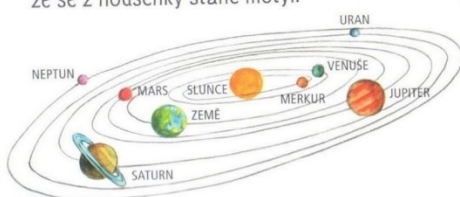


Prohlížel si velryby a dinosaury...

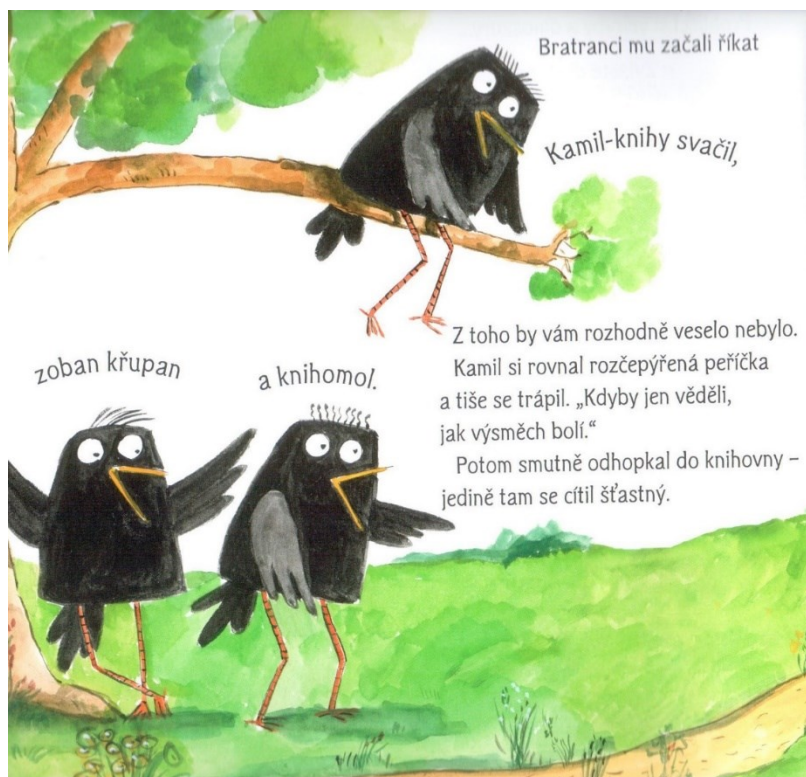
Zvláště dinosaury se Kamilovi líbili!



Chtěl vědět, proč planety obíhají kolem Slunce, proč fouká vítr a jak je možné, že se z housenky stane motýl.



Knihy ho přenesly na místa, kam by nikdy nemohl doletět. A srdíčko mu tlouklo vzrušením.



Bratřanci mu začali říkat

Kamil-knihy svačil,

zoban křupan

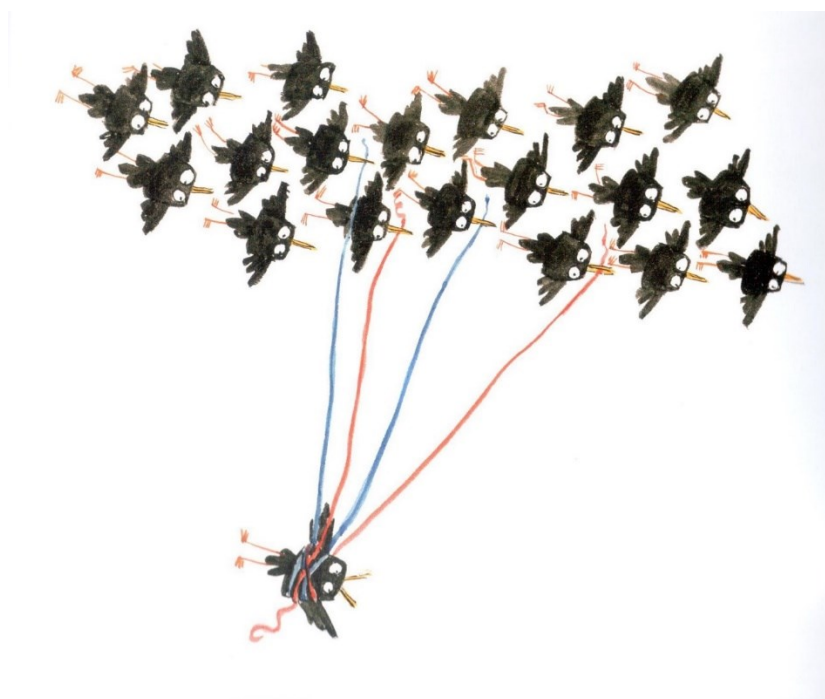
a knihomo!

Z toho by vám rozhodně veselo nebylo.

Kamil si rovnal rozčepýřená peříčka a tiše se trápil. „Kdyby jen věděli, jak výsměch bolí.“

Potom smutně odhopkal do knihovny – jedině tam se cítil šťastný.





Berne (2011)